

Scolariser la petite enfance ?

Actes du deuxième colloque
« Constructivisme et éducation »

VOLUME II



Scolariser la petite enfance ?

Actes du deuxième colloque
« Constructivisme et éducation »

VOLUME II

SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

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



Tables des matières (volumes I et II)

Volume I

Avant-propos, par Jean-Jacques Ducret	3
Ouverture, par Noberto 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 Roucous	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 Annelyse 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 Laviguer, 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 Sartre</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-Duhuzé	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.	
<i>Symposium organisé par Madelon Saada-Robert</i>	95
1. La littéracie émergente : un bilan des recherches de ces dix dernières années, <i>par Madelon Saada-Robert</i>	96
2. Une démarche d'enseignement de la lecture/écriture émergente en 1 ^{ère} année du cycle élémentaire : éducation ou instruction ? <i>par Martine Auvergne</i>	106
3. Qu'apprennent des enfants de 4 ans à travers un dispositif de lecture/écriture émergente ? <i>par Katia Mazureczak</i>	111
L'action éducative en crèche. Une micro-analyse des interactions entre enfant, adulte et objets.	
<i>Atelier organisé par Madelon Saada-Robert et Vanessa Solioz</i>	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, <i>par Anne-Marie Munch</i>	126
2. Analyse microgénétique d'un jeu de «briques-balles». Les composantes du savoir en jeu et leur co-construction partenariale, <i>par Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert</i>	135
3. L'action éducative et la médiation des significations des objets en crèche, <i>par Christiane Moro</i>	143
Méthodes et pratiques, didactiques et pédagogies de la petite enfance.	
<i>Symposium organisé par Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Anne-Marie Munch</i>	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, <i>par Anne-Marie Munch</i>	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, <i>par Dominique Trébert</i>	166
Les projets pédagogiques des institutions genevoises de la petite enfance.	
<i>Communication, par Edeline Navarro-William</i>	175
La formation d'un professeur réflexif pour l'éducation enfantine.	
<i>Communication, par Regina Maria Pavanello</i>	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. <i>Atelier organisé par Gisela Chatelanat</i>	207
<i>Introduction, 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'AIPÉ : 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? <i>Atelier organisé par Elisabeth Coquoz</i>	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
<i>Conclusion, 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

PSYCHOPEDAGOGIE ET DIDACTIQUE



Développement cognitif en contexte

Symposium organisé par Tullia Musatti et Sylvie Rayna

Par Jean-Jacques Ducret

Introduction

Les recherches décrites dans les deux contributions suivantes illustrent une page importante du constructivisme génétique et de ses applications à l'éducation de la petite enfance. Bien que l'on trouve dans les enquêtes de psychologie génétique de Piaget et Inhelder quelques études portant sur la genèse de la pensée chez les enfants entre 2 et 4 ans, cette période de développement a donné lieu chez eux à bien moins de travaux que la période sensori-motrice qui précède l'avènement de la pensée symbolique, et que celles qui lui succèdent. La raison en est d'ailleurs évidente. Si dès 2 ans les développements de la pensée et du langage sont fulgurants, il est très difficile d'appliquer au jeune enfant la méthode d'entretien clinique et critique qui a été créée par Piaget pour prendre connaissance des contenus et des formes de la pensée cognitive et morale des enfants de 4 ans et plus. Étudier l'enfant entre 2 et 4 ans exige de mettre en place des procédures permettant d'observer de manière systématique les conduites individuelles et les interactions sociales des jeunes enfants. Mais ce qu'il y a de particulièrement remarquable dans les travaux rapportés ici, comme d'ailleurs dans ceux conduits par des chercheurs de nombreux pays (on en trouve d'autres illustrations dans cet ouvrage, dont la contribution de Rheta DeVries), c'est la façon dont, en se livrant à ces observations et en collaborant de la manière la plus étroite avec les professionnel-le-s et les responsables des institutions de la petite enfance (IPE), leurs auteurs n'ont pas perdu de vue le cadre théorique et la spécificité de la méthode piagétienne, toujours attachée à mettre en lumière les compétences structurelles de la pensée humaine en ses différentes étapes de développement ou en ses différentes étapes historiques. Dans un colloque dédié au rapport entre « constructivisme et éducation », une place devait être accordée à ce courant de recherche qui a su associer l'interrogation théorique sur le développement du jeune enfant, l'étude de ce qui se passe dans les IPE sur le plan des conduites cognitives et sociales, et l'effort de contribuer à l'amélioration de ces institutions et de la fonction éducative qu'elles remplissent.

Rédigée par Sylvie Rayna, la première des deux contributions qui suit présente le cheminement de quelques-unes des recherches conduites au Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire (CRESAS) ainsi que la façon d'agir sur les institutions de la petite enfance pour contribuer à leur amélioration. La seconde, sous la plume de Tullia Musatti, traite du problème théorique très important du rôle des interactions sociales et du partage de significations dans les progrès cognitifs des



jeunes enfants. Entre autres considérations, son auteure montre comment le mécanisme d'abstraction réfléchissante qui, selon Piaget, est au cœur de la construction des structures de l'intelligence humaine, se nourrit des observations que les enfants peuvent faire non seulement de leurs actions individuelles, mais des actions réalisées par autrui. De manière tout à fait générale, en fournissant aux jeunes enfants un environnement propice à découvrir en partage avec autrui les propriétés du monde physique et du monde social, les IPE leur offrent des opportunités de construire les instruments cognitifs et sociaux leur permettant d'agir et de comprendre en toute plénitude ces mondes dans lesquels ils vivent et qu'ils transforment.



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 Rayna¹

Résumé

Nous présentons brièvement notre cheminement de recherche dans le champ de la psychopédagogie de la petite enfance. Issu du constructivisme piagétien, il en montre la valeur heuristique sur des zones qui n'ont pas été étudiées empiriquement par Piaget mais pour lesquelles des propositions ont été faites (interactions entre pairs, formation des maîtres) et débouche sur un questionnement ouvert sur la culture.

Introduction

Dans le contexte des nombreux travaux de recherches pédagogiques fondés sur le constructivisme piagétien et qui se sont développés aux Etats-Unis, en Belgique, en France, etc., les nôtres concernent plus précisément le secteur de la toute petite enfance (0-3 ans), un secteur où la prise en compte de la dimension cognitive du développement psychologique des jeunes enfants nous semble encore trop négligée.

Réalisés dans les crèches, nos travaux s'inscrivent dans le cadre de la problématique de prévention de l'échec scolaire du CRESAS (Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire, créé en 1969 par M. Stambak). H. Sinclair a participé dès le début à ces recherches, et d'autres chercheurs, comme T. Musatti, en ont partagé l'approche.

Grâce aux contextes inédits offerts par le terrain de la crèche et à la collaboration des professionnelles, certaines démarches interactives spontanées de construction de connaissances chez les tout-petits ont pu être mises en évidence ainsi que les conditions favorables à leur actualisation. La pédagogie interactive de la petite enfance qui est issue des premiers travaux a débouché sur des propositions constructivistes de formation des éducateurs/trices. Elle a éclairé ensuite l'analyse des conditions favorables au développement et à la généralisation de telles pratiques, *via* l'étude de la mise en œuvre de certaines politiques publiques. Nous exposerons, dans ce qui suit, ces points

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



successifs, en terminant par un questionnement sur l'ancrage culturel des pratiques et des politiques, qui nous occupe plus particulièrement aujourd'hui.

Développement cognitif en contexte et implications pédagogiques

L'activité de recherche spontanée des tout-petits

Le constructivisme, nous dit Piaget, «pédagogiquement conduit, il va de soi, à mettre avant tout l'accent sur les activités en partie spontanées de l'enfant» (1971, p. 14). Suite à l'étude d'I. Lézine, M. Stambak, H. Sinclair et B. Inhelder des débuts de la fonction symbolique (1972) et en nous appuyant sur la dichotomie épistémologique introduite par Piaget entre connaissance logico-mathématique et connaissance physique (1970), nous avons suivi la complexification progressive des conduites d'enfants, entre 8 et 36 mois, lors de manipulations spontanées d'objets choisis avec soin, à la crèche (Sinclair, Stambak, Lézine, Rayna & Verba, 1982).

La micro-analyse de l'enchaînement séquentiel des actions a montré :

- le développement de conduites proto-logiques (Piaget & Garcia, 1986), telle que l'action «mettre dans» se transformant en celle de «collectionner» puis de «mettre en correspondance terme à terme»,
- et la construction progressive des propriétés physiques des objets au cours d'expérimentations, avec hypothèses en actions et vérification de la régularité de certains phénomènes (cinétiques, notamment).

Le partage de nos constats, avec les professionnelles, sur l'activité de recherche spontanée des tout-petits, met l'accent sur leur besoin de connaître et sur des compétences cognitives largement sous-estimées. Leur capacité de concentration, leur ténacité et la complexité des problèmes qu'ils se posent sont rapportées au contexte particulier dans lequel sont observées leurs conduites : des objets ouverts à des explorations multiples, des adultes qui n'entravent pas les initiatives des enfants et portent un intérêt authentique à leurs investigations.

Les interactions entre pairs

Les échanges entre enfants observés dans le milieu collectif de la crèche attirent notre attention. Nous étudions alors le rôle des interactions entre pairs entre 12 et 24 mois dans ces activités de découverte et d'invention (Stambak, Bonica, Maisonnnet, Musatti, Rayna & Verba, 1983). L'analyse de certaines activités réalisées à plusieurs révèle la présence de conduites interactives particulièrement structurantes sur le plan cognitif :

- les échanges imitatifs, qui poussent l'enfant imitateur à abstraire la signification des actions de l'autre, et l'enfant imité à se décentrer par rapport à son action propre,



- et les conduites de coopération, qui montrent la compréhension des enfants de l'ensemble de la tâche et la segmentation de ses parties, et qui nécessitent des temps pour se mettre d'accord et se comprendre.

Les problèmes que se posent ces très jeunes enfants circulent dans le groupe et enrichissent les investigations de chacun grâce à ces interactions qui font partie de formes précoces d'« échanges équilibrés » (Piaget, 1965) favorisant l'objectivation de connaissances ainsi co-construites.

La mise en évidence de telles compétences communicatives et du potentiel des groupes de très jeunes enfants plaide en faveur des services collectifs de la petite enfance, dont l'image était à l'époque encore liée à une définition en négatif (absence de soins maternels).

A nouveau, les faits constatés sont rapportés aux situations particulières d'observation, des situations expérimentales, partagées avec les professionnelles mais montées jusque-là par les chercheurs : petits groupes d'enfants, matériaux « ouverts », adultes attentifs et respectueux des démarches spontanées des enfants, durée de jeu suffisante, espaces appropriés à l'activité. Autant d'éléments pertinents en vue d'une amélioration de la qualité des moments de jeu et plus généralement de l'accueil des services de la petite enfance.

Une pédagogie interactive de la petite enfance

Avec l'entreprise de recherches-action visant non seulement à produire des connaissances mais aussi à transformer la réalité, nous construisons avec les professionnelles des situations expérimentales de ce type qui prennent sens dans la vie quotidienne des services. Tout en offrant de nouvelles données pour l'investigation psychologique, elles permettent l'analyse des pratiques. Ces situations partagées de découverte et d'invention ouvrent une troisième voie entre activités libres et activités dirigées, l'adulte y trouvant une position d'animateur (Piaget, 1935). Dans la dynamique de la recherche-action, ces situations s'inscrivent dans des expérimentations pédagogiques plus larges à l'initiative des professionnelles, qui conduisent à des innovations (mélanges des âges, décloisonnement, etc.).

Ces recherches, réalisées conjointement à celles menées à l'école maternelle et élémentaire par d'autres chercheurs du CRESAS (1992), contribuent à la définition d'une pédagogie interactive dès la petite enfance qui vise prioritairement le développement des processus de base de la pensée (Bréauté & Rayna, 1992).

Les transmissions culturelles y trouvent leur place. Nous l'avons constaté avec l'équipe d'un jardin d'enfants, à l'aide d'une situation issue du terrain (spectacles de marionnettes). Les productions symboliques d'enfants de 3 ans (à deux derrière un castelet) montrent, en effet, une appropriation active des techniques théâtrales proposées par les adultes. Elles montrent aussi la co-construction de connaissances psychosociales



(scripts de la vie quotidienne, relations interpersonnelles, règles et interdits) et le développement à plusieurs de procédés de raisonnement (inférences, explications, etc.) (Stambak, Ballion, Bréauté & Rayna, 1988 ; Rayna, Ballion, Bréauté & Stambak, 1990).

Certaines difficultés rencontrées par les équipes, par exemple au moment de l'arrivée des nouveaux bébés à la rentrée, se trouvent résolues par l'aménagement de tels moments de jeux partagés dès cette période et permettent le développement de relations plus personnalisées avec chaque enfant (Rayna, Péralès et al., 1992).

Au cours de ces recherches, nous étudions simultanément le processus de co-construction des connaissances psychologiques et pédagogiques chez les adultes et montrons l'homologie qui existe avec les processus mis en évidence chez les enfants (Bréauté, Ballion, Rayna, Stambak et al., 1987). De par ses effets, la recherche-action apparaît comme un moyen majeur de formation, donnant corps à la proposition piagétienne relative à la formation des maîtres (1971) : la formation à la recherche par la collaboration praticiens-chercheurs. En effet, collaborant, en tant qu'auteurs, aux expérimentations effectuées, les professionnelles s'approprient non seulement les résultats de la recherche mais aussi sa technique, ce qui leur permet de poursuivre ensuite de façon indépendante.

De la recherche à la formation et aux politiques de la petite enfance

La recherche-action-formation

Face à la question du dépassement des limites locales de la recherche-action et plus généralement du transfert des résultats de la recherche en éducation, nous transposons notre méthodologie au niveau inter-crèches. Nous entreprenons des recherches-action-formation afin de diffuser de manière plus large cette pédagogie interactive... par la pédagogie interactive au sein de groupes de professionnelles, représentantes de crèches où elles conduisent elles-mêmes avec leurs équipes les expérimentations pédagogiques (Bréauté & Rayna, 1997).

L'analyse de la dynamique interactive de ces groupes confirme l'importance des conduites coopératives et des reprises imitatives entre pairs dans la co-construction de savoirs praxéologiques nouveaux, de par la confrontation des idées, leur argumentation et les vérifications qu'elles permettent. Les situations inédites expérimentées par les équipes sur leurs propres terrains sont affichées lors de rencontres internationales puis dans un ouvrage collectif, conduisant à une nouvelle prise de recul sur les pratiques (Bréauté & Rayna, 1995). Apportant d'autres étayages à la perspective pédagogique défendue, les expériences se prolongent à travers de nouveaux réseaux animés par certaines participantes de ces groupes.

L'intérêt de ces recherches est rapporté aux caractéristiques du dispositif mis en place :

- une alternance de temps de discussion en groupe et de temps d'action sur le terrain,



- pas de préprogrammation, mais une planification progressive à partir de la détermination d'objectifs communs et de stratégies d'action discutées ensemble,
- une auto-évaluation régulatrice collective des actions menées (analyse des effets sur les enfants et sur les adultes),
- une animation accordant la priorité à une démarche de recherche spontanée des participantes, veillant à l'équilibre des relations interpersonnelles et apportant les informations théoriques et méthodologiques utiles.

L'intérêt de ce dispositif, qui va servir de modèle à la formation continue proposée par l'IEDPE (Institut européen pour le développement des potentialités de tous les enfants, créé par R. Cohen, G. Vergnaud et M. Stambak) et à laquelle vont participer comme formatrices plusieurs membres de ces groupes, est également rapporté à certaines conditions favorables :

- la reconnaissance scientifique de la méthode de recherche-action (Hugon & Seibel, 1988),
- l'implication de coordinatrices municipales,
- l'affichage du travail lors de rencontres internationales (co-organisées par la Ville de Paris et l'IEDPE) puis la publication collective.

Des conditions favorables

L'interrogation sur les conditions favorables à ce type de dynamique nous conduit à examiner la mise en œuvre de politiques nationales de la petite enfance, fondées sur l'élaboration de projets partenariaux.

Il s'agit, d'une part, de la politique incitative d'éveil culturel des jeunes enfants (Ministère de la culture - Secrétariat d'Etat à la famille, 1989) qui vise l'amélioration de la qualité de l'accueil des services de la petite enfance et la lutte contre les exclusions. Les projets financés dans ce cadre doivent impliquer à la fois des personnels de la petite enfance et des personnels de la culture (bibliothécaires, artistes, etc.). Ils comportent un volet formation, pour assurer leur pérennisation dans les services de la petite enfance, et impliquent les parents, dans une perspective de démocratisation de la culture. Les projets pertinents, relevés au cours de notre enquête nationale, indiquent la présence d'une dynamique interactive du type de celle que nous avons expérimentée. Ils sont, pour beaucoup, élaborés au sein d'une politique municipale forte en matière de petite enfance et renvoient à la présence de personnes ou groupes-ressources significatifs (Baudelot & Rayna, 1999).

Il s'agit, d'autre part, de la coordination municipale de la petite enfance, liée à la nouvelle politique française d'accueil des jeunes enfants (Bouyalla & Roussile, 1982).



Notre enquête montre notamment que la construction de l'identité professionnelle des nouveaux professionnels que sont les coordonnateurs, chargés d'introduire davantage de cohérence entre les divers types de services offerts aux jeunes enfants, passe par un travail d'accompagnement des personnels. Ce travail vise la co-construction d'une culture commune et repose sur l'impulsion de projets variés. Certains exemples montrent qu'un accompagnement de type interactif, fondé d'une part sur l'aménagement d'un cadre de travail, ouvert et évolutif, et d'autre part sur l'établissement d'échanges équilibrés entre tous les partenaires, sont particulièrement propices au lancement d'un tel processus (Baudelot & Rayna, 2000). Parmi les conditions locales favorables, nous trouvons : l'équilibre du binôme coordonnateur-élu, le recours à des personnes ou groupes-ressources pertinents, l'implication du coordonnateur dans la dynamique de projet, l'octroi des moyens nécessaires aux équipes (temps, etc.), l'affichage du travail collectif (manifestations « petite enfance » dans la commune, etc.).

Ces expériences, comme les nôtres, fournissent des pistes utiles pour la formation et la professionnalisation des personnels des services d'accueil (0-3 ans) qui est reconnue largement insuffisante, en France, sur le plan éducatif² et nécessite donc la prise de mesures fortes par les pouvoirs publics, d'autant qu'il est désormais exigé de ces services un projet éducatif (décret du 1^{er} août 2000).

Résistances et perspectives de changements

Visant le bien-être, dans le *hic et nunc*, des enfants comme des adultes, les études finalisées que nous venons d'évoquer participent de la réflexion menée aussi bien en termes de prévention primaire que d'apprentissage tout au long de la vie. La prise en compte constructiviste des compétences cognitives et communicatives des tout-petits comme des personnels « exécutants »³ contribue, pensons-nous, à un accueil de qualité des jeunes enfants, en particulier par la qualité ludique de cet accueil, ainsi qu'à la professionnalisation des adultes, par l'invention de nouvelles pratiques permettant la découverte d'autres enfants.

Les obstacles et résistances rencontrés tout au long de notre travail, ainsi que la diversité des politiques observées sur le plan international lors d'autres études, orientent à présent nos travaux vers la dimension culturelle des pratiques. Une étude comparative de la vie quotidienne des bébés dans les crèches françaises et japonaises montre ainsi l'incidence, sur les pratiques de soins et d'éducation, des valeurs culturelles, des représentations traditionnelles des jeunes enfants et des discours dominants propres à chaque pays (Rayna, 2004 ; Baudelot, Rayna, Hoshi-Watanabé & Takahashi, à paraître) et l'intérêt de cette connaissance pour le développement de nouveaux savoirs praxéologiques.

² Les personnels des crèches ont en grande majorité une formation paramédicale (les éducatrices de jeunes enfants y sont minoritaires, qu'elles travaillent auprès des enfants ou qu'elles secondent la directrice).

³ En France, les crèches se sont construites sur le modèle hiérarchique hospitalier, avec à sa tête une puéricultrice et auprès des enfants des auxiliaires de puériculture principalement.



Une réflexion comparatiste plus large sur l'éducation préscolaire, entreprise avec G. Brougère (Brougère & Rayna, 1999 ; Rayna, 2000), devrait se développer à l'avenir dans le cadre de la problématique du GREC⁴ à l'Université Paris-Nord, avec de nouvelles recherches constructivistes croisant l'approche psychologique et anthropologique.

⁴ Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles.



Références

- 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). *Coordinateurs et coordination de la petite enfance dans les communes*. Paris : INRP.
- Baudelot, O., Rayna, S., Hoshi-Watanabé, M. & Takahashi, H. (à paraître). L'arrivée des bébés, le matin, dans les crèches françaises et japonaises : une comparaison des pratiques d'accueil. In Rayna, S. & Brougère, G. (coord.), *Les relations parents-professionnels de la petite enfance*.
- Bouyalla, N. & Roussile, B. (1982). *L'enfant dans la vie*. Paris : La Documentation Française.
- Bréauté, M., Ballion, M., Rayna, S., Stambak, M. et al. (1987). *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes : une recherche-action*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- Bréauté, M. & Rayna, S. (1992). Une pédagogie interactive dès le plus jeune âge. In *GPLI, Petite enfance, éveil aux savoirs*. Paris : La Documentation Française.
- Bréauté, M. & Rayna, S. (coord.) (1995). *Jouer et connaître chez les tout-petits*. Paris : INRP-Ville de Paris.
- Bréauté, M. & Rayna, S. (1997). Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action avec des praticiens de la petite enfance. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 5-14.
- Brougère, G. & Rayna S. (1998). Culture et innovation dans l'éducation préscolaire. In Brougère, G. & Rayna, S. (coord.), *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO.
- CRESAS (1992). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP-ESF.
- Hugon, M.A. & Seibel, C. (coord.) (1988). *Recherches impliquées, recherches-action : Le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Inhelder, B., Lézine, I., Sinclair, H. & Stambak, M. (1972). Les débuts de la fonction sémiotique. *Archives de Psychologie*, XLI, 163, 183-243.
- Piaget, J. (1935). Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. In Piaget, J. (1969), *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Genève : Droz.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF (Que sais-je?).
- Piaget, J. (1971). Où va l'éducation ? In *Où va l'éducation* (1972). Paris : Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1986). *Vers une logique des significations*. Genève : Murionde.
- Rayna, S. (2000). Création culturelle et innovation dans le préscolaire. In Rayna, S. & Brougère, G. (coord.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales*. Paris : INRP.



Rayna, S. (2004). Professional practices towards the under one's in French and Japanese day-care centers: a comparative study, *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 24, 1.

Rayna, S., Ballion, M., Bréauté, M. & Stambak, M. (1990). Les connaissances psychosociales à travers les spectacles de marionnettes. In Stambak, M. & Sinclair, H. (coord.), *Les jeux de fiction entre enfants de trois ans*. Paris: PUF.

Rayna, S., Péralès, D., Mazet, P. et al. (1992). L'entrée en crèche: une expérience d'accueil. In CRESAS, *Accueillir à l'école, à la crèche: il ne suffit pas d'ouvrir la porte!* Paris: INRP-L'Harmattan.

Sinclair, H., Stambak, M., Lézine, I., Rayna, S. & Verba, S. (1982). *Les bébés et les choses: la créativité du développement cognitif*. Paris: PUF.

Stambak, M., Bonica, L., Maisonnnet, R., Musatti, T., Rayna, S. & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux: découvrir, inventer et jouer ensemble*. Paris: PUF.

Stambak, M., Ballion, M., Bréauté, M. & Rayna, S. (1988). Jeux de fiction et interactions entre jeunes enfants. In Hinde, R. A., Perret-Clermont, A.-N. & Stevenson-Hinde, J. (coord.) *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Fribourg: Delval.

2. La qualité de l'expérience cognitive dans les milieux collectifs de la petite enfance

Par Tullia Musatti¹

Résumé

La qualité de l'expérience cognitive des jeunes enfants dans un milieu collectif se mesure par rapport à l'opportunité qui leur est offerte de progresser dans leur découverte du monde social et physique et de partager ce cheminement avec autrui. L'étude dans une perspective constructiviste des processus cognitifs qui se déroulent entre petits enfants présente un intérêt particulier pour comprendre les enjeux de la socialisation de l'intelligence dans les institutions éducatives. Elle illustre comment dans le milieu collectif de la petite enfance sont à l'œuvre des processus de partage de significations tels que ceux qui sont à la base de la formation de toute culture humaine et elle suggère de nouvelles pistes de recherche et d'action pédagogique.

La question « Scolariser la petite enfance ? » concerne un problème social émergent dans tous les pays à développement économique avancé mais elle va aussi au cœur de problèmes théoriques fondamentaux, tels que celui des rapports entre développement et apprentissage, de leur variabilité durant l'enfance, et finalement du rapport entre le développement cognitif des enfants et la culture des contextes sociaux qu'ils habitent.

En effet, on peut retrouver un lien fort entre les deux ordres de questionnements. La demande sociale croissante de socialiser précocement les enfants dans des contextes éducatifs ne provient pas seulement du besoin ressenti par les familles des sociétés industrialisées de garantir l'accès des femmes au travail. Elle ressort d'un besoin souvent méconnu des parents d'être accompagnés dans leur fonction éducative dès les premières années de vie de leurs enfants, besoin qui témoigne en même temps de leur désarroi face aux responsabilités éducatives, qui leur sont attribuées socialement hors d'un cadre de certitudes morales et d'habitudes culturelles, et de leur sentiment que ces responsabilités doivent être partagées par des institutions sociales. Cependant le désarroi lié à la nécessité d'assurer la socialisation des enfants résonne aussi à l'intérieur de ces mêmes institutions éducatives qui devraient permettre d'y répondre. L'accueil des enfants dans les milieux éducatifs ne se fait pas toujours en tenant compte de leur caractère de collectivité dans laquelle sont offertes aux enfants des expériences de

¹ Maître de recherche, Institut des sciences et des technologies de la cognition, CNR, Rome.



connaissance d'autrui et en même temps de partage de connaissances avec lui. Pour les institutions éducatives qui visent de façon évidente la promotion d'apprentissages formels, donc à partir de la scolarisation élémentaire, cela implique d'aborder la question de promouvoir une pratique sociale de l'intelligence (Resnick & Nelson LeGall, 1996) ou, autrement dit, d'organiser un espace relationnel et social qui permette le développement d'un espace de pensée (Perret-Clermont, 2001). Le problème qui se pose également dans les milieux d'accueil collectif pour les jeunes enfants ne serait pas celui de leur faire apprendre des savoirs spécifiques où d'accélérer leur passage aux stades successifs dans le développement cognitif. Ce serait plutôt celui de soutenir la formation chez les enfants de l'habitude à apprendre, à se poser des questions et les résoudre, à identifier les objets et les buts de connaissance, et tout cela dans le cadre d'une vie sociale organisée. On voit alors que la qualité de l'expérience cognitive des jeunes enfants dans un milieu collectif doit être mesurée par rapport à l'opportunité qui leur est offerte d'avancer dans le cheminement de leur découverte du monde social et physique, ainsi que de partager ce cheminement avec autrui. Cela dit, c'est toujours encore une perspective constructiviste qui apporte la clé pour examiner cette opportunité et cette progression.

L'étude des processus cognitifs qui se déroulent entre petits enfants présente un intérêt particulier pour comprendre les enjeux de la socialisation de l'intelligence dans les institutions éducatives. En premier lieu, et tout banalement, elles sont des lieux habités par une pluralité de jeunes enfants dont on ne peut plus ignorer les précoces capacités d'*intersubjectivité* qui s'exercent aussi vis-à-vis des pairs (Trevvarthen, 2003), ni l'impact de cet exercice sur la qualité de l'expérience des enfants dans ces milieux. Deuxièmement, l'analyse des échanges entre pairs par niveau cognitif, en termes de compétence, savoirs acquis et buts de connaissance, permet de mieux déceler les passages interactifs dans les processus de construction cognitive et les contraintes et les modalités du partage de significations avec autrui dans la petite enfance.

Déjà Piaget (1945) avait souligné que les deux transformations majeures qui se produisent dans le fonctionnement cognitif de l'enfant lors du passage de l'intelligence sensorimotrice à l'intelligence représentative, à savoir la formation d'un système d'opérations transposant les actions extérieures à sens unique en actions mentales mobiles et réversibles et une coordination inter-individuelle des opérations, sont interdépendantes tout au long d'un lent processus de développement. Les argumentations de Piaget sur cette interdépendance se rapportent surtout à la question de l'acquisition du langage en tant que système de signes qui permet la coordination inter-individuelle des opérations mentales. Mais, comme je l'ai proposé autrefois (Musatti, 1986), l'analyse de la coordination inter-individuelle des activités des enfants dans le passage à l'intelligence représentative met en évidence certains aspects de l'intrication entre actes représentatifs et processus de construction cognitive qui peuvent ne pas se manifester de façon évidente dans l'interaction entre l'enfant et l'adulte avec sa compétence langagière. Certains mécanismes fondamentaux du partage de significations peuvent mieux ressortir dans la coordination inter-individuelle entre petits enfants, qui se déroule plutôt sans l'utilisation d'un système de signes organisant l'attribution de

significations de manière stable, tel que le langage. L'analyse des processus par lesquels se fait ce partage de significations, des produits qu'il réalise, des obstacles qu'il rencontre, et, pour finir, de ses limites peut donc ouvrir un questionnement sur les mécanismes implicites par lesquels se forme la culture d'un groupe et en même temps sur les formes par lesquelles chaque enfant peut y devenir membre à part entière (Bruner, 1996).

Les recherches pilote conduites au CRESAS (Stambak, Ballion, Barrière, Bonica, Maisonnnet, Musatti, Rayna & Verba, 1983) ont montré que quand les enfants dans la deuxième année sont placés en petits groupes face à un ensemble d'objets spécifiques, ils peuvent enchaîner des actions avec ces objets, reliées à celles réalisées par un autre enfant. Ces recherches ont montré que le type d'objets explorés détermine non seulement la nature de l'activité des enfants (jeux moteurs, activité d'exploration des propriétés physiques des objets ou de faire semblant) mais elle oriente aussi dans une certaine mesure la modalité interactive entre les enfants (imitation basée sur l'observation d'autrui ou échange direct avec actions complémentaires). Ces premiers travaux ont ouvert plusieurs questions et voies de recherche qui sont loin d'être épuisées.

Le processus de construction cognitive dans la coordination inter-individuelle est-il le même que dans la coordination intra-individuelle ?

Musatti, Sinclair & Verba (1986), en analysant les liens fonctionnels qui relient les activités de couples d'enfants entre 12 et 18 mois au cours de l'exploration d'objets, ont retrouvé plusieurs des *coordonnateurs* identifiés par Piaget et collaborateurs (Piaget, 1980) entre les activités successives d'un jeune enfant, tels que ceux de *répétition*, *substitution*, *mise en correspondance*, *union* et *succession*. Est restée pourtant inexplorée la question de savoir si l'application des différents coordonnateurs ne serait pas sollicitée plus ou moins fréquemment selon que l'enfant opère par rapport à l'activité d'autrui ou selon que sa réflexion porte sur son action précédente. Ce qui revient à se demander si l'interaction cognitive avec un autre enfant, dont la compétence est proche et porte autour des mêmes préoccupations, oriente simplement le déroulement du processus de construction cognitive ou s'il influence plus profondément sa nature.

Verba, Stambak et Sinclair (1982) ont avancé l'hypothèse que les processus d'abstraction qu'on peut retrouver entre les activités successives du même enfant seraient à l'œuvre aussi dans la coordination inter-individuelle des activités des enfants de ces âges. Ces auteurs remarquent pourtant que, dans la coordination inter-individuelle, les passages du processus de construction cognitive se manifestent synchroniquement et de façon plus évidente pour l'observateur, alors que dans la succession (diachronique) de la coordination intra-individuelle ils peuvent rester implicites. Cette remarque, qui visait à mettre en évidence l'importance de l'étude de la dynamique des interactions cognitives entre enfants pour le chercheur, nous incite à nous interroger si ce phénomène d'évidence majeure se produit aussi chez l'enfant qui observe l'activité de l'autre. A son tour cette question nous entraîne dans le domaine des discussions autour du phénomène de la *prise de conscience* qui ont marqué les dernières réflexions de



Piaget (1974; 1975) sur le fonctionnement psychologique de l'enfant. On pourrait dès lors la reformuler comme suit.

L'observable constitué par l'activité d'un autre enfant a-t-il un rôle particulier dans la dynamique de la prise de conscience de ses propres activités par le petit enfant ?

Il faut avant tout remarquer qu'on a plusieurs évidences empiriques que chez le petit enfant, l'autre enfant est un puissant sollicitateur d'attention aux objets. Lorsqu'on a présenté (Musatti & Mayer, 1991) un ensemble d'objets à des enfants entre 9 et 32 mois dans trois sessions d'observations successives, dans chaque session les activités de tous les enfants ont porté autour d'un même sous-groupe de ces objets, et cela même quand leurs actions étaient isolées et qu'aucun acte communicatif ni aucune conduite évidente d'observation l'un vis-à-vis de l'autre n'étaient décelés. Avec Mina Verba (Verba & Musatti, 1989), nous avons remarqué que ce phénomène se produit habituellement dans les salles de crèches chez les enfants dans les deuxième et troisième années, alors que l'attention constamment éveillée vis-à-vis des activités des autres enfants fait que la manipulation d'un objet par un enfant amène sa manipulation successive par un autre, comme si l'objet gardait une trace de l'intérêt d'autrui. Ce phénomène, que nous avons dénommé *effet escargot*, semble indiquer non seulement que les petits réservent l'un pour l'autre une attention constante, mais aussi que cette attention se précise autour de l'activité d'autrui et, finalement, que les enfants sont capables d'analyser cet observable dans ses deux composantes, action d'autrui et objet sur lequel celle-ci a porté, pour en faire successivement l'objet de sa propre activité.

Mais l'intérêt pour l'activité de l'autre enfant investit aussi directement la deuxième composante de cet observable, puisque l'action d'autrui s'impose de manière forte à l'attention de l'enfant en sollicitant une action semblable chez celui qui l'observe. Les actes imitatifs entre jeunes enfants ont été largement décrits et leur place dans le développement cognitif et social de l'enfant a fait l'objet d'innombrables recherches et discussions (Nadel & Butterworth, 1999; Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993). Il faut cependant remarquer que toute interprétation de ces actes doit se mesurer avec le fait que chez les enfants dans la deuxième année, on observe toute une gamme de processus de type imitatif dont la répétition d'une action identique à celle observée chez autrui n'est qu'un des cas de figure.

Dans une situation qui sollicite l'exploration des propriétés physiques d'objets et de matériaux tels que grains ou sable, nous avons pu observer (Mayer, Musatti & Verba, 1997) que les enfants de ces âges en petits groupes peuvent pendant de longs moments produire des activités similaires de simple manipulation du matériau et des objets proposés, pour finalement puiser dans l'activité d'autrui un élément intéressant, à partir duquel s'enchaîneront de longues séquences d'actions plus complexes. L'attention partagée au même domaine d'activité semble être le terrain permettant cette prise d'idée, qui d'ailleurs peut se faire avec des allers et retours entre les différents enfants et en temps décalés.

En d'autres termes, on pourrait dire qu'entre petits enfants sont à l'œuvre des processus imitatifs diffus (*fuzzy*), à savoir des processus dans lesquels la similarité entre les activités des enfants est retrouvée par rapport à un ensemble d'éléments, actions et objets, très large et dont les contours ne sont pas trop définis. Dans une période du développement dans laquelle l'attribution de significations se fait par actions répétées et n'est pas stable (Inhelder et De Caprona, 1992), on peut faire l'hypothèse que ces processus imitatifs, consistant dans la répétition d'actions similaires à celles observées chez autrui, constituent la base pour un partage de significations entre les enfants.

Il semble donc raisonnable de faire l'hypothèse plus générale que l'activité de l'autre enfant, en recoupant des observables du champ de l'expérience, d'une part les rend plus saillants à l'attention de celui qui observe et d'autre part définit un cadre de référence pour le partage de significations avec autrui.

Il faut remarquer d'ailleurs que l'enfant prendrait conscience en même temps de l'observable constitué par l'activité d'autrui et de ses liens d'implication avec sa propre activité. Le fait même de produire une activité reliée à celle observée chez autrui entraîne non seulement l'enfant à une réflexion sur les relations entre les composantes de sa propre activité et de celle d'autrui, objets et actions, mais peut aussi l'amener à considérer les deux activités comme un tout. Dans l'étude déjà citée (Musatti, Sinclair & Verba, 1986), on a retrouvé plusieurs cas dans lesquels l'activité de chaque enfant pouvait se référer à de petites séquences de coordination inter-individuelle précédemment réalisées.

En allant plus loin dans la perspective ouverte par la théorie piagétienne sur l'équilibration des structures cognitives (Piaget, 1975), on pourrait imaginer que l'observation de l'activité de l'autre enfant, sur la base de cette identification forte qui existerait avec les activités d'un pair, entraîne une mise en relation entre observables concernant les objets et observables concernant les actions, qui est à la source de la conceptualisation par l'enfant des actions matérielles, à savoir de leur représentation.

Dans la période de développement dont on traite, caractérisée justement par le passage à l'intelligence dite représentative, évoquer un rôle spécifique de l'activité d'autrui dans la production d'actes représentatifs par l'enfant pourrait nous porter à la conclusion ultime de voir dans l'échange avec autrui le moteur du développement cognitif. Nous envisagerions plutôt (Musatti, 1993) de comprendre comment l'échange social, et notamment avec un pair, intervient dans le déroulement du processus microgénétiq ue de la construction cognitive du jeune enfant offrant l'opportunité pour la mise en place d'actes représentatifs, dont l'enfant commence à être capable sous l'effet d'un processus de développement de son fonctionnement cognitif, qui se déroule à un niveau macrogénétiq ue et dont on peut imaginer que l'interaction sociale serait un facteur très important mais pas unique (Ducret, 2001). La question des rapports entre développement microgénétiq ue et développement macrogénétiq ue n'est pas telle qu'elle puisse être abordée ici ; cependant on ne peut s'empêcher de rappeler les impasses où l'on peut être mené par une lecture trop rapide de la leçon vygotskienne, en soi et en



référence à la théorie de Piaget, et par l'assomption non élaborée de la notion d'intériorisation des significations organisées par la culture de la société.

Aujourd'hui, il nous faut nécessairement examiner en termes nouveaux, expérimentaux et théoriques, comment la culture, ou pour mieux dire les cultures exprimées dans les différents contextes sociaux dans lesquels les enfants sont impliqués, arrivent à modeler leurs processus cognitifs. A cette fin l'analyse du rapport entre processus de construction cognitive inter-individuelle entre enfants et production d'actes représentatifs reste essentielle pour comprendre les modalités, les limites et, finalement, la valeur du partage social des significations dans la petite enfance. Ce qui nous amène à poser la question suivante.

Y a-t-il vraiment partage de significations entre petits enfants ?

En étudiant les interactions entre enfants de 12 à 23 mois qui se rencontraient quotidiennement dans un *playgroup*, Brenner & Mueller (1982) postulaient l'existence de *significations partagées* entre les enfants, dont ils décrivaient un répertoire de 12 thèmes. Les séquences interactives autour d'un de ces thèmes étaient de plus longue durée et le nombre et la fréquence de ces séquences augmentaient de façon significative entre 12 et 19 mois. Par le terme *significations partagées*, les auteurs postulaient que les enfants impliqués dans l'échange autour d'un de ces thèmes comprenaient ce qu'ils étaient en train de faire avec autrui. L'analyse, successivement conduite par Musatti & Mueller (1986), de certaines de ces significations partagées, a montré qu'elles correspondaient à des formats interactionnels, tels que l'échange de vocalises ou d'objets, *rough and tumble play* et une forme embryonnaire de jeu de cache-cache. A ces formats, qui précisaient les activités de chacun (actions, objets et modalités d'exécution) aussi bien que la relation entre elles (identité, complémentarité, etc.), les enfants se référaient dans la communication entre eux, de façon de plus en plus articulée selon l'âge des enfants et le développement de leurs capacités représentatives. On voit donc que dans un contexte dont les aspects social et physique (même groupe d'enfants et même matériel de jeu dans les mêmes locaux) restent stables, peuvent aussi se stabiliser dans le temps des schèmes d'activités coordonnées entre les enfants, schèmes qui peuvent être réactivés par l'un ou l'autre des enfants de façon plus ou moins complète selon leurs capacités.

Dans ce processus de stabilisation le mécanisme de répétition apparaît aussi essentiel que la référence explicite dans la communication à l'activité impliquée. En effet, on peut faire l'hypothèse que dans l'échange entre enfants la co-présence de ces deux éléments, répétition et communication, détermine un glissement plus fréquent de ces activités partagées dans des rituels de type ludique, qui d'ailleurs se produisent normalement dans les salles des crèches. Nous avons pu décrire un de ces rituels, partagé entre enfants dans le premier semestre de la deuxième année (Musatti & Panni, 1981). Le rituel consistait en un jeu moteur dans une salle de crèche et était réalisé durant quelques semaines selon des modalités stables et à respecter et faire respecter par tous les participants.



Cet élément de ritualisation semble avoir une fonction tout à fait particulière dans le partage des significations entre enfants, puisqu'il émerge aussi chez des enfants plus âgés en n'excluant pas la production d'actes représentatifs plus évolués. On a retrouvé cet élément chez des enfants de 25 à 32 mois au cours de l'exploration des propriétés physiques des objets, quand autour de la construction d'objets plus ou moins complexes deux ou trois enfants réalisent à tour de rôle la même activité (Mayer, Musatti, & Verba, 1997). On l'a retrouvé aussi au cours de jeux de faire semblant entre enfants de 36 mois, quand le partage à plusieurs d'une transformation symbolique d'un objet ou de la représentation d'un petit scénario est basé sur le respect scrupuleux et explicite par tous les enfants des actions qui réalisent la transformation symbolique ou le scénario (Musatti & Mayer, 1990). Donc, dans ces cas aussi, les produits de l'activité partagée entre enfants semblent nécessiter la répétition de l'acte d'attribution de signification pour exister en tant que représentations pour chacun.

S'il est évident que le développement des capacités représentatives des enfants influence la qualité des significations partagées (des activités sensorimotrices aux activités de construction ou de faire semblant), on a des raisons de penser qu'il ne semble pas être sans conséquences aussi sur la qualité de leur partage, à savoir la possibilité que plusieurs enfants puissent s'y référer dans des moments différents au cours de leurs activités, qu'elles soient individuelles ou interactives.

La possibilité de produire des symboles ludiques et de comprendre ceux créés par les autres est évidemment à la base du fait qu'au cours de jeux de faire semblant, se déroulant spontanément dans les crèches entre enfants dans leur troisième année, on observe que plusieurs enfants dans le groupe-section attribuent, fréquemment et dans différents jours, la même signification fictive à des lieux particuliers (une fenêtre ou un coin du couloir deviennent la tanière du loup) ou à des endroits non délimités mais ponctuellement et précisément identifiés par les actions répétées des enfants (un point sur le mur ou un élément de la barrière externe dans la cour deviennent la source ou un robinet d'où puiser de l'eau).

La possibilité, également, de construire des objets complexes fait que le produit d'une activité partagée entre enfants peut survivre matériellement à cette activité et être réutilisé successivement dans sa reprise par ces mêmes enfants ou par d'autres qui les auraient observés. Nous avons pu observer dans une crèche² un exemple de ce type au cours de la construction et la transformation d'un tel objet dans une situation spécialement aménagée pour favoriser l'exploration des propriétés physiques par de petits groupes d'enfants vers la fin de leur troisième année. Cet objet, qui consistait en une composition alignée d'objets pour y faire rouler une balle de ping-pong, a été répétitivement reconstruit par les différents groupes jusqu'à ce que les éducatrices en permettent la permanence sur une table expressément aménagée. Plusieurs enfants, seuls

² Dans la crèche Lagomago de la ville de Pistoia, où opère un groupe d'éducatrices particulièrement sensibles et formées à l'écoute des besoins cognitifs des enfants.



ou en petits groupes, ont œuvré autour de cette table fréquemment pendant plusieurs semaines, en reproduisant l'activité de faire rouler des balles ou d'autres objets. D'autres suggestions intéressantes viennent aussi de la suite de l'histoire de cette construction, qui a été dénommée *flipper* par les éducatrices mais qui est restée une composition d'objets trouvant sa signification et son identité seulement par rapport aux activités faites en lien avec elle par les enfants. Quand, à la rentrée des vacances d'été, elles proposèrent le *flipper* au nouveau groupe d'enfants occupant cette salle de la crèche, elles durent constater qu'il avait perdu son attractivité quasi magique et ne sollicitait chez les nouveaux enfants aucune activité intéressante ni même celles qui lui avaient donné son identité. Comme dans le cas de l'*effet escargot* peut-on de nouveau imaginer que subsiste sur les objets une trace de l'activité cette fois-ci non seulement observée chez autrui mais partagée avec lui ? Peut-être, mais alors il faut aussitôt ajouter que, composé en vue d'une activité spécifique, l'objet *flipper* en garde certes la « trace », mais seulement aux yeux des enfants qui, par leurs activités réalisées directement ou observées chez autrui, ont participé à l'attribution de signification à l'objet.

La collection de ces exemples n'est ni facile ni nombreuse, puisqu'elle implique une méthodologie de recherche quasiment anthropologique et dans des contextes, les milieux collectifs de la petite enfance, enrichis et complexifiés par l'intention pédagogique des adultes. Cependant, ces exemples témoignent que dans le partage de significations entre petits enfants, lors de leur passage à un fonctionnement cognitif impliquant des actes représentatifs, se produisent des processus d'objectivation de ces significations tout à fait semblables à ceux que Moscovici (1976) a retrouvés dans la genèse des représentations sociales, à savoir la sélection et décontextualisation des éléments de connaissance, leur ancrage à un noyau figuratif (que ce soit un symbole ludique ou un objet composé) et leur « naturalisation » dès qu'ils deviennent reconnaissables en se matérialisant dans la perception des individus.

Cette remarque fait cependant surgir d'autres problèmes non résolus, qui eux aussi rejoignent des préoccupations ressenties par les théoriciens des représentations sociales (Abric, 1994 ; Kokazai, 2002). La première est celle de la valeur cognitive de ces représentations partagées pour chaque enfant dans le groupe, puisque, si leur existence se base sur les activités partagées à plusieurs, cela n'implique pas nécessairement que la signification attribuée par chaque enfant soit exactement la même et que son partage à plusieurs n'ait pas des contours plus ou moins flous. Il serait donc intéressant d'étudier la variabilité de cette signification entre les enfants aussi bien qu'identifier les composantes partagées par tous les enfants dans un groupe (ou par la plus grande part d'entre eux). La deuxième question concerne la grande fragilité des représentations produites spontanément dans un groupe de petits enfants, en d'autres termes leur instabilité dans le temps et leur caractère fortement idiosyncratique, c'est-à-dire leur très grande variabilité selon chaque groupe dans lequel elles sont produites. Dans ce cas aussi d'autres études seraient nécessaires pour mieux explorer la permanence des significations partagées dans le temps et leur propagation entre individus dans le groupe et entre groupes.



S'il faut donc reconnaître que dans un milieu collectif pour la petite enfance sont à l'œuvre des processus de partage de significations tels que ceux qui sont à la base de la formation de toute culture humaine, on voit bien aussi que l'analyse de ces mêmes processus indique de nouvelles pistes de recherche et en même temps d'action pédagogique. Ce serait le regard, l'intervention et la parole des adultes qui sauraient identifier l'ébauche de ces processus dans le groupe d'enfants, en favoriser le développement, les protéger et leur garantir d'une part permanence et stabilité, et de l'autre leur propre dépassement dans une culture du groupe, dans laquelle l'apport des adultes et celui des enfants fusionnent et s'enrichissent mutuellement, au lieu de se superposer. Nous retrouvons alors comme indicateurs de la qualité de l'expérience cognitive faite par les petits enfants dans une institution éducative les mêmes éléments qui caractérisent la qualité culturelle de toute ambiance : l'opportunité d'y faire des expériences significatives et celle d'élaborer leur signification à l'intérieur d'un échange social positif et dynamique, la pratique sociale de l'intelligence et une intelligente pratique sociale se confondant de toute évidence.



Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales* (73-84). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Brenner, J. & Mueller, E. (1982) Shared meanings in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53, 380-391.
- Bruner, J. (1996). Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. In S. Rayna, F. Laevers, & M. Deleau, *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?* (125-143). Paris : INRP & Nathan.
- Ducret, J.-J. (2001). Introduction générale. Actes du Colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation » (1-18). Genève : SRED.
- Inhelder, B. & De Caprona, D. (1992). Vers le constructivisme psychologique : Structures ? Procédures ? Les deux indissociables. In B. Inhelder & G. Cellérier, *Le cheminement des découvertes de l'enfant* (19-50). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Kozakai, T. (2002). Où est la mémoire collective ? Réflexion sur le statut ontologique du phénomène collectif. In S. Laurens & N. Roussiau, *La mémoire sociale. Identités et représentations sociales* (73-82). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mayer, S., Musatti, T. & Verba, M. (1997). *Shared cognitive construction and imitative processes*. VIIIth European Conference on Developmental Psychology, Rennes, France.
- Moscovici, S. (1976). *Psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Musatti, T. (1986). Early peer relations : The Perspectives of Piaget and Vygotsky. In E.C. Mueller & C.R. Cooper, *Process and outcome in peer relationships* (25-53). New York : Academic Press.
- Musatti, T. (1993). Meaning between peers : The meaning of the peer. *Cognition and Instruction*, II, 241-250.
- Musatti, T. & Mayer, S. (1991). Gli oggetti tra i bambini. *Età Evolutiva*. 39, 107-113.
- Musatti, T. & Mayer, S. (1990). Les jeux de fiction dans la cour : transmission et propagation de thèmes de jeu dans une collectivité de jeunes enfants. In H. Sinclair & M. Stambak, *Les jeux de fiction entre enfants de trois ans* (71-112). Paris : Presses Universitaires de France.
- Musatti, T. & Mueller, E. (1985). Expressions of representational growth in toddlers' peer communication. *Social Cognition*, 4, 383-399.
- Musatti, T. & Panni, S. (1981). Social behavior and interaction among day-care center toddlers. *Early Child Development and Care*, 7, 5-27.
- Musatti, T., Sinclair, H. & Verba, M. (1986). *Formal analysis of early peer interaction*. ISSBD 2nd European Conference, Rome, Italie.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In Actes du colloque *Constructivismes : usages et perspectives en éducation* (65-82). Genève : SRED.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.



Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. Paris : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1980). Recherches sur les correspondances. Paris : Presses Universitaires de France.

Resnick, L. & Nelson LeGall, S. (1996). Socializing intelligence. The British Psychological Society 1996 Annual Conference, Brighton, UK.

Sinclair, H. (1996). Activités spontanées des jeunes enfants et objectifs pédagogiques des institutions préscolaires. In S. Rayna, F. Laevers & M. Deleau, *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?* (183-200). Paris : INRP & Nathan.

Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnet, R., Musatti, T., Rayna, S. & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux : inventer, découvrir et jouer ensemble*. Paris : Presses Universitaires de France.

Trevarthen, C. (2003). Infant psychology is an evolving culture. *Human Development*, 46, 233-246.

Verba, M., & Musatti, T. (1989). Minor phenomena and major processes of interaction with objects and peers in day care center. *European Journal of Psychology of Education*, IV, 215-227.

Verba, M., Stambak, M. & Sinclair, H. (1982). Physical knowledge and social interaction in children from 18 to 24 months of age. In G. Forman, *Action and Thought. From sensorimotor schemes to symbolic operations* (276-296). New York : Academic Press.



Les interactions entre jeunes enfants : quel développement dans la troisième année ?

Symposium

Organisé par Anne-Marie Fontaine¹

Introduction

L'un des principaux objectifs, et arguments, de la scolarisation précoce est de favoriser la socialisation des jeunes enfants, d'élargir le cercle de leurs partenaires au-delà de la famille, et de développer leurs capacités à s'exprimer et à communiquer avec les adultes, mais aussi avec les autres enfants.

De nombreuses recherches qui comparent le développement des enfants élevés à la maison, chez une assistante maternelle ou en crèche collective confirment que la fréquentation précoce des autres enfants est effectivement une expérience positive pour le développement des interactions entre enfants. Mais côtoyer régulièrement d'autres enfants suffit-il pour développer, ipso facto, les capacités interactives de chaque enfant ? Loin d'être un processus passif, le développement des capacités à communiquer entre enfants est un processus complexe d'interactions réciproques où les apports des adultes et du milieu environnant doivent être ajustés aux capacités réelles des enfants. A 2-3 ans, ces compétences sont en plein développement mais encore immatures. En connaître les caractéristiques, les étapes de développement, permet de réfléchir aux conditions, aux aménagements de situations qui vont optimiser pour les jeunes enfants le bénéfice d'être avec d'autres, et surtout avec beaucoup d'autres, comme c'est le cas dans les situations de crèche ou d'école maternelle.

- De quelles capacités interactives disposent les enfants de 2 à 3 ans ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Comment peut-on les observer ?
- Comment l'enfant se conçoit-il lui-même et se représente-t-il les autres ? Comment construit-il en particulier son identité sexuée ?
- Quels sont les aménagements des espaces de jeux qui peuvent faciliter le développement des interactions entre jeunes enfants de 2-3 ans ?

¹ Maître de conférences, Université Paris 10.



Telles sont trois familles de questions auxquelles les recherches en psychologie du développement présentées dans les trois sections suivantes se proposent de donner des pistes de réponses.



1. Les interactions entre jeunes enfants : quelles compétences pour communiquer?

Par Marie-Paule Thollon Behar¹

Introduction

Comment l'enfant communique-t-il avec ses pairs d'une façon intentionnelle et ritualisée? Par l'observation des interactions entre de jeunes enfants de 2 à 3 ans, nous remarquons que les enfants qui ont un bon niveau de communication avec l'adulte produisent davantage d'échanges : désignation, requête de l'objet et invitation à partager une action. Certaines activités semblent également plus favorables que d'autres pour développer cette communication intentionnelle.

Depuis plusieurs années, nos recherches sont centrées sur les processus de communication chez le très jeune enfant en lien avec son développement social et cognitif. Les enfants sont amenés à communiquer avec l'adulte qui prend soin d'eux mais aussi avec leurs pairs quand ils sont accueillis en structure d'accueil collectif². Les relations entre enfants font l'objet de recherches nombreuses. Plusieurs termes sont employés pour les évoquer : interactions entre pairs, relations sociales, comportements socialement orientés ou communication... Nous choisissons de nous intéresser aux processus de communication. Nous définissons le concept de communication comme l'utilisation d'un code gestuel ou verbal destiné à un interlocuteur dans l'objectif de lui transmettre un message. Il s'agit d'un concept plus restrictif que celui d'interaction.

Quelles compétences communicatives les jeunes enfants mettent-ils en œuvre lors des interactions entre pairs? A partir de quand peut-on parler réellement de communication entre enfants?

Champ théorique

La communication enfant-adulte

Nous ne serons pas exhaustive dans l'exposé des travaux portant sur la communication enfant-adulte, champ de recherche beaucoup trop riche, surtout si l'on considère les différents domaines de la psychologie.

¹ Chercheuse en psychologie, Laboratoire de la santé et du développement, Université Lumière Lyon 2, Section de puériculture, Ecole Rockefeller Lyon.

² Nous remercions la ville de Lyon et en particulier le service Petite enfance qui nous ouvre ses structures pour nos activités de recherche.

Nous nous référons aux travaux de Bruner (1983) qui ont beaucoup apporté à la connaissance des relations mère-enfant en prenant en compte la dimension de l'intentionnalité. Cet auteur a également été l'un des premiers à mettre en évidence les formats d'attention conjointe et leur rôle dans l'accès au langage et à la fonction symbolique. Nous évoquons également les travaux de E. Bates (1979), moins connus, qui font le lien entre l'évolution de la communication prélangagière et le développement cognitif et en particulier entre l'intentionnalité et la causalité sensori-motrice. De cet auteur, nous retiendrons les concepts de structures proto-déclaratives (partage de l'intérêt pour un objet ou un événement avec autrui) et de structures proto-impératives (requête d'un objet ou d'une action sur un objet) qui regroupent les intentions de communication entre le jeune enfant et l'adulte avant l'entrée dans le langage. Des travaux antérieurs (Thollon Behar 1997) ont mis en évidence la création de ce que nous avons appelé des « schèmes de communication », c'est-à-dire des gestes et des vocalisations qui prennent une signification dans les échanges entre le jeune enfant et son entourage proche et qui jouent un rôle dans la construction de sa pensée.

En ce qui concerne la communication entre l'enfant et l'adulte, nous bénéficions d'un outil de mesure très riche : il s'agit de l'ECSP (Echelle de communication et socialisation précoce) élaborée par Guidetti et Tourrette (1993). Cette échelle permet d'évaluer les compétences communicatives de l'enfant de la naissance à 30 mois. Ces compétences sont définies selon le rôle de l'enfant (initie, répond, maintient la communication) dans trois fonctions : l'interaction sociale, l'attention conjointe, la régulation du comportement. Les auteurs ne font pas de différence entre communication et interactions, les termes sont utilisés indifféremment. D'après la définition donnée plus haut, nous parlerons de communication dans cette échelle à partir du niveau 3.0, c'est-à-dire conventionnel gestuel.

Les interactions entre enfants

Mueller et Lucas (1975) décrivent une genèse des interactions en trois étapes : jeux parallèles de 7 à 13 mois, puis début d'échanges réciproques de 13 à 15 mois et enfin véritables échanges sociaux entre 15 et 18 mois. Montagner (1978) établit une typologie des enfants selon leur comportement à l'égard de leurs pairs (leader, dominant, dominé, etc.) en différenciant les comportements affiliatifs positifs des comportements agonistiques agressifs. Stambak et son équipe (1983) ont décrit les interactions entre enfants au cours de différentes activités en montrant l'existence de manifestations de précollaboration à des âges précoces. Nadel (1986), Nadel, Baudonnière et Fontaine (1988) mettent en évidence l'importance de l'imitation dans la communication entre jeunes enfants. Enfin Fontaine et Legendre (1991) étudient les interactions entre enfants en fonction de l'environnement spatial et matériel qui leur est proposé et en particulier l'influence de celui-ci sur la quantité d'interactions affiliatives ou agonistiques.

La diversité de ces travaux montre la préoccupation des chercheurs pour les interactions entre enfants avec des points de vue divers. Nous avons choisi, quant à nous, de



nous intéresser à la qualité des interactions en termes de communication telle que définie plus haut.

Une recherche précédente (Thollon Behar 2003) nous a amené à étudier qualitativement les interactions entre pairs de 20 à 30 mois au cours d'activités de manipulation d'objets de récupération. Une grille d'observation a été élaborée afin de permettre l'exploration des interactions. Il est apparu une distinction entre les interactions centrées sur le corps d'autrui (se rapprocher, agir sur le corps de l'autre...), celles centrées sur l'objet (prendre, donner, montrer...) et celles centrées sur l'action produite par l'enfant lui-même (imiter, aider l'autre, inviter à faire...).

Pour les deux dernières catégories, nous avons repris la distinction établie par E. Bates entre les structures proto-déclaratives et les structures proto-impératives. Nous retrouvons ces structures de la communication dans les échanges entre enfants, sous la forme de l'attention conjointe dans le partage de l'intérêt pour un objet ou une action pour la structure proto-déclarative et de la requête de l'objet ou de l'action pour la structure proto-impérative.

Problématique

Il y a communication quand les enfants sont capables de mettre en œuvre les deux types de structure de communication évoquées ci-dessus, avec l'adulte et dans les interactions entre pairs. Nous nous intéressons donc plus particulièrement à la sollicitation de l'attention conjointe, à la requête de l'objet ou de l'action et à l'invitation à partager une action.

Une première partie de la recherche est centrée sur le lien entre compétences communicatives de l'enfant dans la relation à l'adulte et dans les relations avec ses pairs, dans les dimensions citées ci-dessus.

Une deuxième partie étudie les activités les plus favorables à la communication entre enfants du point de vue de ces mêmes dimensions.

Comparaison entre le niveau de communication mesuré avec l'ECSP et les interactions entre enfants (Caroline Cohas)

Deux hypothèses sont examinées : (H1) il y a un lien entre les compétences communicatives de l'enfant dans la relation avec l'adulte et la quantité d'interactions entre enfants ; et (H2) il y a un lien entre les compétences communicatives de l'enfant à chaque échelle de l'ECSP et la quantité d'interactions entre enfants.

Dans une structure d'accueil collectif, 12 enfants ont été répartis en deux groupes en fonction de leur niveau à l'ECSP : le groupe dit « fort » et le groupe dit « faible ». Par ailleurs, les enfants ont été observés lors d'une activité de manipulation d'objets de récupération par groupe de 4. Les séances ont été filmées, retranscrites et codées à partir d'une grille d'observation (Thollon Behar 2003).



Résultats

H1: il y a un lien entre le score global des enfants à l'ECSP et le nombre total d'interactions qu'ils ont avec leurs pairs. Plus l'enfant obtient un score élevé à l'ECSP, plus le nombre d'interactions avec les pairs augmente.

H2: il y a un lien entre le nombre d'interactions entre pairs et le score atteint par l'enfant dans les échelles d'interaction sociale et d'attention conjointe, mais pas dans celle de régulation du comportement.

A partir de ces résultats quantitatifs³, nous avons procédé à une analyse qualitative des données en nous centrant sur les dimensions de la communication définies plus haut.

La sollicitation de l'attention conjointe

Solliciter autrui à partager son intérêt pour un objet ou une action, c'est le considérer comme un partenaire potentiel qui n'a pas le même point de vue que soi. Cette compétence fait donc appel à un processus de décentration qui peut être rapproché des prémices de la théorie de l'esprit. Autant du point de vue cognitif que communicatif, il s'agit d'un aspect essentiel du développement de l'enfant. Si l'intérêt mutuel pour ce que fait autrui est le fait de tous les enfants, quel que soit leur niveau de communication avec l'adulte et le support des interactions, seuls ceux qui ont le plus haut niveau de communication utilisent des gestes de désignation ou des dénominations intentionnels : *Thibaut dit à Sébastien « regarde lait » alors qu'il vient de déposer une bouteille de lait sur une caisse*. Ainsi, sur l'ensemble des interactions observées (396 pour le groupe faible et 712 pour le groupe fort, voir Tableau 1), nous n'observons qu'une interaction de ce type dans le groupe faible et 29 dans le groupe fort. A l'ECSP, les enfants présentent dans la rubrique « initiation de l'attention conjointe » des scores plus élevés que ceux du groupe faible. Il y a donc un lien direct entre l'initiation de l'attention conjointe selon l'ECSP et la sollicitation de l'attention conjointe mesurée lors de la situation de jeu.

Tableau 1				
	Total des interactions	Attention conjointe	Requête de l'objet	Invitation à partager une action
Groupe faible	396	1	2	11
Groupe fort	712	29	17	80

De plus, il existe un lien entre la mise en œuvre de la dénomination et le jeu symbolique : *Arnaud s'approche d'Antoine qui tient une bouteille de jus de fruit et il lui tend*

³ Consulter Cohas, C. & Thollon Behar, M.P (2003, en soumission): « Compétences communicatives des enfants dans la relation avec l'adulte et aptitude à interagir avec leurs pairs: étude comparative ».



son verre en disant « orange ». La dimension fictive du jeu symbolique exige de l'enfant qu'il nomme ce qui est absent dans la réalité.

La requête de l'objet

Il s'agit d'un comportement peu fréquent quel que soit le groupe. Nous observons quand même une différence entre le groupe faible et le groupe fort. Dans le groupe faible, un seul enfant a utilisé cette conduite 2 fois, alors que tous les enfants du groupe fort l'ont utilisé sauf un pour un total de 17 requêtes.

La différence entre prendre un objet des mains de l'autre et lui demander l'objet est importante. Cette différence réside soit dans le fait de ne pas maîtriser les conventions sociales, soit dans le fait de ne pas considérer l'autre comme un partenaire ayant lui aussi un intérêt pour cet objet. Nous pouvons nous questionner sur l'origine de la différence entre les deux groupes : l'autre n'est-il pas reconnu comme partenaire ou les conventions sociales ne sont-elles pas intégrées ? La réponse pourrait être trouvée dans le niveau des enfants dans la série « initiation de la régulation du comportement » de l'ECSP qui correspond tout à fait à la requête de l'objet ou de l'action. Les scores obtenus par les enfants dans cette série ne permettent pas de les différencier ; les enfants présentent une homogénéité dans les conduites de requête d'objet ou d'aide de la part de l'adulte alors qu'il y a une différence dans leur usage lors de la relation avec les enfants. Tous les enfants étudiés maîtrisent donc la structure de requête dans la relation avec l'adulte, mais seuls ceux qui ont un bon niveau de communication globale la mettent en œuvre dans la relation entre pairs. Le pair n'a donc pas le même statut dans la communication que l'adulte.

A noter que la requête de l'objet est la plupart du temps couronnée de succès alors que la conduite de prendre l'objet des mains de l'autre débouche plus fréquemment sur un conflit. La requête de l'objet est donc une conduite efficace.

L'invitation à partager une action

Il existe une différence entre le nombre d'interactions « invitation à partager une action » entre le groupe faible et le groupe fort : 11 pour le groupe faible et 80 pour le groupe fort. Pour le groupe faible, le partage d'une activité commune va s'appuyer sur l'imitation alors que pour le groupe fort, il y a une explicitation verbale de l'action pour autrui : *Flavien demande à Charles « tu veux du jus de fruits ? ».* *Thibaut a deux verres à la main, il les montre à Benjamin en lui disant « tu bois, on met de l'eau ».* *Arnaud prend Charles par le cou et lui dit « tu viens, on va donner les frites ».* Dans ces derniers cas, l'utilisation du pronom « on » marque bien l'intention d'impliquer l'autre dans son action.

De même que dans le partage de l'attention conjointe, il existe un lien entre l'invitation à partager une action et le jeu symbolique. La plupart, si ce n'est l'ensemble des conduites d'invitation, sont exprimées au cours de situations de jeux symboliques. Or,

les enfants du groupe fort mettent surtout en place ce type de jeux alors que les enfants du groupe faible produisent plutôt des actions physiques (taper, se regarder à travers un rouleau, etc.). Les enfants du groupe fort dans l'ECSP ont atteint un niveau symbolique de communication avec l'adulte, ils sont donc dans une pensée représentative qui se traduit dans le jeu symbolique. Conformément à la théorie de Piaget, nous nous retrouvons face à l'apparition parallèle du langage et du jeu symbolique en tant que manifestations de la représentation.

Donc, dans la requête de l'objet, les enfants ne mettent pas en œuvre les conduites ritualisées qu'ils utilisent dans la relation à l'adulte quel que soit leur niveau de communication. Du point de vue de la sollicitation à l'attention conjointe, les enfants qui ont un plus faible niveau de communication sont moins enclins que les autres à solliciter autrui pour partager son intérêt ; de même, ils utilisent moins de conduites ritualisées pour inviter autrui à partager une action.

Comparaison entre les types d'activités et les types d'interactions *(Candice Fabre)*

En crèche, plusieurs types d'activités sont proposées aux enfants. Il est courant de différencier les activités libres des activités dirigées. Les activités libres sont généralement des activités de jeux, au cours desquelles l'adulte intervient peu : jeux de manipulation et de construction, jeux symboliques... Les activités dirigées comme la peinture, le collage, le modelage, etc., sont davantage cadrées par un adulte dans la mesure où le matériel demande de respecter des consignes : leur objectif est la réalisation d'un objet.

La recherche conduite ici a pour but de repérer les types d'interactions en fonction des activités présentées. Celles-ci sont au nombre de quatre : une activité dirigée, dite « activité terre », et trois activités libres, à savoir une activité de jeu symbolique, une activité de manipulation d'objets de récupération, une activité psychomotrice.

Le même groupe de 6 enfants, âgés de 26 à 34 mois, est observé au cours de ces quatre activités. Les vidéos ont été codées à partir d'une grille d'observation, inspirée de la recherche citée plus haut.

L'hypothèse générale est qu'il y a un lien entre le type d'activités et le nombre et la qualité des interactions entre enfants.

Les résultats

Il y a un lien entre le type d'activités et la quantité d'interactions entre pairs : le nombre d'interactions entre pairs est plus important dans les activités libres que dans les activités dirigées, mais il n'y a pas de différence statistique du nombre d'interactions entre les différentes activités libres pour le groupe observé (voir Tableaux 2 et 3).



De cette recherche, nous avons repris les données qui nous permettaient de répondre à la question suivante : quelles activités sont-elles les plus favorables à l'attention conjointe, à la requête de l'objet et à l'invitation à partager une action ?

Tableau 2

Activités	Quantité d'interactions
Terre	12 %
Manipulation d'objets de récupération (MAR)	27.2 %
Psychomotricité	28.2 %
Faire semblant	32.6 %

Tableau 3

Comparaison	P	0,05	Différence
Libres / dirigées	0.0125	<	oui
MAR / psychomotricité	0.4849	>	non
MAR / faire semblant	0.4182	>	non
Psychomotricité/faire semblant	0.4302	>	non

La requête de l'objet

Dans l'activité libre de manipulation d'objets, deux types de centration dominent : autour de l'objet et autour de l'action. Les enfants se prennent l'objet ou se le donnent, ce qui est un point de départ pour l'interaction. L'objet est alors véritablement le support de l'interaction mais nous observons peu de demandes de l'objet (1.3 % de l'ensemble des interactions).

Dans le jeu symbolique, nous observons une dominance des interactions autour de l'objet, avec de nombreux refus de donner l'objet, ce qui n'est pas propre d'ailleurs à ce type d'activité. Les enfants de cet âge sont dans une phase que Wallon a appelé la crise de personnalité, au cours de laquelle l'enfant s'affirme en s'opposant à l'adulte mais aussi à ses pairs. Nous pouvons y voir également une manifestation d'égoïsme dans les termes piagétien, avec la non prise en compte de l'autre comme partenaire pouvant désirer le même objet. Or nous l'observons un peu plus dans le jeu symbolique que dans le jeu de manipulation. L'enfant est-il davantage enfermé dans son monde quand il joue symboliquement et donc davantage « accroché » à son objet ? Néanmoins, du point de vue de la requête de l'objet, nous observons un nombre un peu plus élevé d'interactions dans le jeu symbolique (3.3 % contre 1.5 %, 1.3 % et 1.9 %). Dans le jeu symbolique, les enfants utiliseraient un peu plus de

conduites ritualisées de communication ; peut-être en lien avec le refus de l'objet, les enfants recherchent une conduite plus efficace.

L'invitation à partager une action

Paradoxalement, les invitations à partager une action dans l'activité de manipulation d'objets de récupération sont plus nombreuses que dans l'activité de faire semblant. En fait, ce type d'interactions se manifeste surtout lors du jeu symbolique avec le matériel de récupération. Ce matériel, contrairement aux poupées et autres dinettes proposées dans le faire semblant, n'est pas porteur d'emblée d'une dimension fictive. L'enfant doit donc davantage expliciter son action symbolique pour qu'autrui puisse s'intégrer à son jeu (par exemple « *tiens, bois le jus d'orange* ») et donc sollicite une plus grande ritualisation de l'échange. C'est tout l'intérêt de ce type de matériel du point de vue du langage et de la communication.

L'attention conjointe

Dans l'activité « terre », même s'il s'agit de l'activité au cours de laquelle les interactions sont les moins nombreuses, les échanges verbaux autour de l'objet sont plus nombreux que les autres échanges (ce qui n'est pas le cas des autres activités). Ce sont des échanges du type : « *regarde, j'ai fait une galette, moi* ». Les enfants partagent avec leur(s) pair(s) leur intérêt pour l'objet qu'ils sont en train de réaliser. De même, nous observons une quantité relativement importante d'échanges verbaux autour de l'action. Ceci nous amène à dire que, même si cette activité n'est pas la plus favorable aux interactions, elle privilégie néanmoins les interactions verbales et les dénominations, et donc la communication telle que nous l'avons définie.

Conclusion

Avons-nous répondu à notre question ? Oui, les structures de la communication prélinguistique sont utilisées lors des interactions entre enfants d'autant plus que ceux-ci les emploient dans la communication avec l'adulte, surtout en ce qui concerne le partage de l'intérêt pour l'objet ou l'action. Mais dans la requête, il semble que les enfants mettent en œuvre des conduites communicatives moins élaborées que lors des situations de requête avec l'adulte.

Si nous comparons les activités entre elles, nous observons que certaines développent davantage des conduites ritualisées, en particulier l'activité de modelage du point de vue de l'attention conjointe et l'activité de manipulation d'objets de récupération du point de vue de l'invitation à partager une action.

Nous avons conscience du caractère limité des données recueillies sur de petits groupes d'enfants. Ces résultats doivent être considérés pour ce qu'ils sont, les bases d'une exploration plus approfondie des compétences communicatives des jeunes enfants accueillis en collectivité. Nous espérons poursuivre en envisageant les



différentes dimensions de la communication chez le jeune enfant : avec ses parents, avec les pairs et avec les professionnels qui l'accueillent. Ces recherches permettront sans doute aux professionnels de créer les conditions du développement d'échanges harmonieux entre les jeunes enfants.



Bibliographie

Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bates, E., Begnini, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.

Fontaine, A.M. (2001). Ecologie développementale des premières interactions entre pairs: le rôle des matériels de jeu. In *Contextes du développement et facteurs de protection*, Actes du Colloque du groupe francophone d'étude du développement de l'enfant jeune.

Guidetti, M., Tourette, C. (1993). *Evaluation de la communication sociale précoce*. Etablissements d'applications psycho-techniques, Issy-les-Moulineaux (France).

Montagner, H. (1978). *L'enfant et la communication*. Paris: Stock.

Mueller, E., Lucas, T. (1975). A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In Lewis, M., Rosenblum, L.A. (eds.), *Friendship and peer relation*. New York: Wiley.

Nadel, J. (1986). *Imitation et communication chez le jeune enfant*. Paris: PUF.

Nadel, J., Baudonnière, P.M., Fontaine, A.M. (1988). Imitation et communication au cours de la 3^e année. *Psychologie Française*, 33, 1-2, 45-50.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez le jeune enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Stambak, M. (1983). *Les bébés entre eux*. Paris: PUF.

Thollon Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage, communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris: L'Harmattan.

Thollon Behar, M.-P. (2003). Evolution de la communication entre enfants de 20 à 30 mois au cours d'activités de manipulation d'objets « insolites ». In *L'enfant dans le lien social*. Ramonville-Saint-Agne (France): Erès.

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.



2. La construction de l'identité sexuée chez le jeune enfant

Par Gaïd Le Maner-Idrissi¹ et Stéphanie Barbu²

Résumé

La prise de conscience de soi en tant que garçon ou fille ainsi que l'adhésion aux rôles et aux valeurs qui s'y rattachent constituent une des bases fondamentales de la construction individuelle. Se connaître en tant qu'individu sexué implique que l'enfant soit capable de différencier et d'identifier les deux catégories, qu'il prenne conscience de son appartenance à l'une des deux catégories, qu'il prenne connaissance des codes imposés par la culture et qu'il privilégie les conduites considérées comme étant culturellement appropriées. C'est à l'émergence des connaissances relatives à la structuration de l'environnement social selon le sexe et relatives à la connaissance de sa propre identité que sera consacré ce texte.

Devenir un garçon ou une fille

Si la connaissance fine des traits et des rôles attribués aux hommes et aux femmes n'est guère achevée avant la fin de la préadolescence (Williams, Benett & Best, 1975), bien avant cette période les enfants manifestent à travers leurs activités pratiques et leurs représentations verbales une connaissance de la représentation masculin/féminin, des rôles appropriés et, pour une part au moins, ils organisent leurs conduites en fonction de cette connaissance des rôles attribués aux hommes et aux femmes. La plupart des auteurs s'accordent pour considérer que l'enfant se comporte en individu sexué de sa culture au cours de la troisième année. Il se sait garçon ou fille, il adhère à des rôles institués culturellement et possède des connaissances rudimentaires relatives à la dichotomie masculin/féminin.

Devenir un garçon ou une fille de sa culture suppose, de la part de l'enfant, la maîtrise d'un ensemble de connaissances qu'il va devoir articuler. En effet, se connaître en tant qu'individu sexué implique que l'enfant soit capable de différencier et d'identifier les deux catégories, qu'il prenne conscience de son appartenance à l'une des deux catégories, qu'il prenne connaissance des codes imposés par la culture et qu'il privilégie les conduites considérées comme étant culturellement appropriées. Nous allons analyser tour à tour l'émergence et la genèse de ces prérequis.

¹ Maître de conférences, Université de Rennes 2.

² Chercheuse, Université de Rennes 1.

Différenciation et identification des deux sexes

L'un des prérequis nécessaire à l'établissement des rôles est relatif à la capacité de l'enfant à structurer son environnement en fonction de la catégorisation masculin/féminin, à identifier les personnes de l'une et l'autre catégorie et à se déterminer par rapport à ces catégories sociales qui lui préexistent.

La majorité des travaux établit qu'à partir de 24 mois, l'enfant est capable d'identifier verbalement des personnes des deux catégories (Thompson, 1975 ; Weinraub et al., 1984 ; pour une revue de question : Golombcock & Fivush, 1994 ; Le Maner-Idrissi, 1997). Seulement, depuis ces dix dernières années, les techniques d'observation du jeune enfant se sont considérablement modifiées, et l'usage de procédures plus sophistiquées et plus adaptées aux capacités cognitives du jeune enfant a permis de mettre en évidence l'existence de connaissances précoces émergeant au cours de la première année.

Ainsi il apparaît que dès 2 mois, les enfants différencient les voix des hommes de celles des femmes (Juszyk, Pisoni & Mullenix, 1992). Dès 6 mois, ils répondent de manière différenciée aux voix féminines et aux voix masculines (Miller, Younger & Morse, 1982). Concernant la capacité à discriminer des visages, des travaux ont établi qu'à partir de 5 mois, les enfants parviennent à différencier des photographies des deux sexes (Fagan & Singer, 1979 ; Fagan & Sheperd, 1982 ; Leinbach & Fagot, 1993).

D'autres études, relatives aux capacités précoces de transfert intermodal, permettent de mettre à jour les capacités du tout jeune enfant à mettre en relation des informations sensorielles d'origine différente. Ainsi dès 9 mois, garçons et filles parviennent à associer de façon appropriée les voix féminines à des photographies de femmes (Poulin-Dubois et al., 1994). A partir de 18 mois, ils parviennent à associer les voix masculines à des photographies d'hommes (Poulin-Dubois, Serbin & Derbyshire, 1998). A cet âge également, garçons et filles parviennent à associer le genre avec des photographies d'enfants. Il s'agit dans cette expérience de faire entendre à l'enfant « Où est le garçon/la fille ? », puis « Regarde le garçon/la fille ! » et d'étudier l'orientation de son regard en direction de la photographie d'une fille ou de celle d'un garçon. Par contre, si cette même expérience est réalisée avec des photographies d'adultes (monsieur/dame), seules les filles réussissent à partir de 18 mois à associer le genre et les photographies présentées.

De telles expériences montrent que dès le milieu de la seconde année, les enfants sont capables de plus que d'une simple discrimination perceptive : ils parviennent à associer à ces catégories sociales certaines de leurs caractéristiques comme la voix ou le genre.

Connaissance de soi en tant que garçon ou fille

Concernant la capacité à s'identifier, la majorité des travaux suggère que les enfants sont capables de préciser leur catégorie d'appartenance entre 24 et 36 mois. Lorsque



la question suivante est posée aux enfants (Fagot, 1985): «Es-tu un garçon ou une fille?», les résultats indiquent qu'entre 18 et 24 mois, seuls 10 % des enfants parviennent à répondre à la question. A 26 mois, les enfants, dans leur grande majorité (73 %), sont capables de préciser verbalement leur groupe d'appartenance (Weinraub et al., 1984) et à 36 mois, la presque totalité de l'échantillon y parvient (90 %). L'identification verbale ne constitue pas le seul élément révélateur d'un premier niveau de prise de conscience de soi en tant qu'individu sexué.

Langlois (1991) constate que dès 6 mois, l'enfant observe davantage des adultes du même sexe que lui. Lewis & Brooks (1975) montrent que dès 12 mois, les sujets des deux sexes regardent de manière plus soutenue des photographies d'enfants du même sexe qu'eux.

L'attention préférentielle témoigne non seulement de l'existence de capacités à différencier et à identifier les deux sexes; ils indiquent également que l'enfant connaît et valorise son propre sexe.

Différenciation et adhésion aux rôles sexués

L'identification des deux catégories sociales de sexe ainsi que l'attribution par l'enfant de son appartenance à l'une de ces deux catégories ne constituent que l'un des aspects de la construction de l'identité sexuée. Un autre aspect repose sur la connaissance et l'assignation de rôles, de statuts et de valeurs qui culturellement sont considérés comme étant sexués. Les rôles sexués s'actualisent de diverses manières; ils sont notamment indexés sur l'âge des sujets. Ainsi l'étude des rôles sexués adultes porte essentiellement sur la distribution des tâches (coudre ou réparer une voiture), des vêtements (jupe ou cravate) et des accessoires (rouge à lèvres ou rasoir). L'étude des rôles sexués des enfants porte surtout sur l'un des aspects essentiels de la culture enfantine: les jouets.

Concernant les rôles sexués des adultes il semble, quand il est demandé aux enfants de classer des photographies, qu'un premier niveau de sensibilisation concernant la répartition masculin/féminin existe dès 26 mois (Thompson, 1975). En effet, à cet âge, les enfants obtiennent à une épreuve de classement 61 % de réponses correctes. Ces connaissances ne sont véritablement affirmées qu'à 36 mois (Weinraub et al., 1984). Il est à noter cependant que les épreuves utilisées font appel aux capacités de catégorisation de l'enfant non encore disponibles à cet âge. La catégorie *sexe*, en tant que catégorie conceptuelle, n'existe pas à 26 mois ou n'est pas suffisamment élaborée pour que l'enfant puisse effectuer une épreuve de classement. Il paraît donc vraisemblable que le niveau de connaissances des enfants soit sous-évalué.

De la même façon, lorsque les auteurs évaluent les connaissances que les enfants ont de la répartition des jouets selon la dichotomie masculin/féminin (Perry et al., 1984; Tap, 1985), les résultats indiquent qu'il faut attendre 3 ans pour que l'enfant soit en mesure d'exprimer ses connaissances relatives aux rôles sexués. Cependant, lorsque

des modes d'évaluation plus appropriés aux caractéristiques du jeune enfant sont utilisés, il apparaît que dès 24 mois des formes élémentaires de connaissances relatives aux stéréotypes sont manifestes. Ainsi, des auteurs (Powlishta, Sen, Serbin, Poulin-Dubois & Eichstedt, 2001) montrent que les enfants regardent plus longtemps des photographies qui ne sont pas en adéquation avec les normes culturelles (p. ex. photographie d'un homme qui se maquille ou qui fait la vaisselle). Par ailleurs, des travaux rendent compte du fait que vers 20 mois, les enfants commencent à manifester des préférences pour des objets appropriés à leur sexe et à rejeter ou tout au moins à ignorer ceux qui ne le sont pas ; ces tendances s'affirment considérablement au cours de la troisième année (Caldera et al., 1989 ; Fein et al., 1975 ; Hines & Kaufman, 1994 ; Lloyd et al. 1988, O'Brien & Huston, 1985 ; Le Maner-Idrissi, 1996 ; Servin, Bohlin, & Berlin, 1999). En utilisant l'attention visuelle comme indicateur comportemental, il apparaît que les enfants manifestent dès 18 mois une attention préférentielle pour les objets qui leur sont culturellement appropriés (Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen & Eichstedt, 2001).

Manifester des préférences signifie de la part de l'enfant qu'il est capable de catégoriser les objets et qu'il est également capable dans un contexte nouveau d'effectuer une sélection des objets présentés, cela en référence aux informations qu'il a au préalable mémorisées.

Ainsi, il apparaît qu'outre la distinction des deux sexes et des différentes catégories de jouets, le jeune enfant valorise très précocement des comportements appropriés à sa catégorie d'appartenance.

Au cours de la troisième année, les enfants expriment de manière tout aussi explicite leurs connaissances en privilégiant les interactions avec des pairs du même sexe. La préférence pour des partenaires de même sexe apparaît vers la fin de la deuxième année chez les filles et à la fin de la troisième année chez les garçons (La Frénière et al., 1984 ; Legault & Strayer, 1991). Au cours de la période préscolaire, les enfants passent de plus en plus de temps en groupes de jeu unisexués (Maccoby, 1988).

Si les enfants connaissent et valorisent leur propre sexe, ce qui les amène progressivement à rechercher des partenaires de même sexe, ces connaissances vont se trouver renforcées par leurs expériences sociales avec leurs pairs (Barbu, Le Maner-Idrissi & Jouanjean, 2000). En effet, de nombreux travaux montrent qu'avec un partenaire de même sexe, les interactions sociales sont plus fréquentes, les initiations obtiennent plus de réponses et le jeu est plus coopératif. Au contraire, jouer avec des partenaires du sexe opposé entraîne des relations plus passives, davantage de compromis dans les choix d'objets et de conflits (Jacklin & Maccoby, 1978 ; Le Maner-Idrissi & Deleau, 1995 ; Serbin et al., 1994). Les groupes de jeu unisexes s'avèrent donc plus attrayants et stimulants pour les enfants, ce qui les conduit à privilégier ce contexte social.

Un tel niveau de coordination sociale semble être favorisé notamment par une plus grande compatibilité comportementale, dans les activités de jeu et les conduites



sociales, entre partenaires de même sexe (Jacklin & Maccoby, 1978). Au contraire, des différences dans les styles interactifs, coercitif pour les garçons et prosocial pour les filles, entraînent des difficultés d'ajustement entre les filles et les garçons dans les interactions mixtes. En effet, les conduites prosociales sont plus fréquemment observées entre filles, tandis que les comportements agonistiques, comme les agressions, le sont plus entre garçons (Howes, 1988 ; Legault & Strayer, 1991 ; Schneider et al., 1993). Les garçons passent aussi plus de temps en jeu solitaire ou parallèle, tandis que les activités des filles sont aussi plus associatives et structurées, notamment grâce à l'élaboration de règles et au langage (Zazzo, 1993). Le développement de différences sexuées dans les compétences sociales individuelles répond à une différence plus fondamentale encore dans le fonctionnement social des filles et des garçons : établir et maintenir ses relations sociales pour les filles, sa position sociale dans le groupe pour les garçons (Leaper, 1991). Notamment, les filles privilégient les interactions dyadiques alors que les garçons évoluent en plus larges groupes (Schneider et al., 1993), et sont aussi plus concernés par la dominance et la compétition (Stoneman et al., 1984). Cependant, la compétition et la dominance apparaissent aussi dans les groupes de filles, tout comme la coopération chez les garçons, mais les enjeux et les stratégies déployées sont différents (Charlesworth & Dzur, 1987 ; Crick et al., 1997).

Le développement de la ségrégation sexuelle contribue ainsi à la mise en place de contextes de socialisation différents pour les filles et les garçons, qui ont un impact important sur la construction de leurs compétences sociales respectives et sur l'élaboration des rôles sexués (Maccoby, 1990 ; Leaper, 1994). Notamment, il a été montré que plus les enfants passent de temps avec des partenaires de même sexe, et plus leurs comportements sont différenciés (Martin & Fabes, 2001). Ces études permettent ainsi d'apprécier dans quelle mesure les enfants des deux sexes, pourtant placés dans une même classe et partageant de nombreuses activités communes, évoluent en fait dans des environnements sociaux différents, construisant un univers d'activités propres à chaque sexe (Maccoby, 1988 ; 1990). De plus, l'intervention des éducateurs pour favoriser les interactions sociales mixtes permet certes de les augmenter et de diversifier ainsi les expériences sociales des enfants, mais non de réduire ce phénomène de ségrégation sexuelle (Serbin et al., 1977). Si certains chercheurs ont pu souligner les effets bénéfiques de la ségrégation sexuelle sur les niveaux de coordination sociale, de complexité des échanges, et de coopération (Serbin et al., 1994), d'autres mentionnent plutôt les aspects jugés problématiques, comme la réduction de la diversité des modèles et des expériences sociales, ou l'accentuation des différences sexuées particulièrement en milieu scolaire (Leaper, 1994).

Une telle précocité dans l'émergence de ces conduites différenciées indique, comme l'affirment de nombreux auteurs, que les catégories de sexe sont sans doute parmi les catégories sociales les plus précocement perçues et construites par l'enfant, sans doute parce que de toutes les catégories sociales il semble qu'elles soient les plus saillantes (Llyod, 1994 ; Schaffer, 1996 ; Powlishta et al., 2001).



Bibliographie

- Barbu, S., Le Maner-Idrissi, G. & Jouanjean, A. (2000). The emergence of gender segregation: Towards an integrative perspective. *Current Psychology Letters: Behaviour, Brain & Cognition*, 3, 7-18.
- Caldera, Y.M., Huston, A.C. & O'Brien, M. (1989). Social interaction and plays patterns of parents and toddlers with feminine masculine and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Charlesworth, W.R. & Dzur, C. (1987). Gender comparisons of preschoolers' behavior and resource utilization in group problem solving. *Child Development*, 58, 191-200.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Fagan, J.F. & Sheperd P.A. (1982). Theoretical issues in the early development of visual perception. In Mewis, M. & Taft, L. (eds.), *Developmental disabilities: Theory, assessment and intervention*. New York: S.P. Medical and Scientific Books.
- Fagan, J.F. & Singer, L.T. (1979). The role of simple feature differences in infant recognition of faces. *Infant Behavior and Development*, 2, 39-45.
- Fagot, B.I. (1985). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development*, 48, 902-916.
- Fein, G., Johnson, D., Kosson, N., Stork, L. & Wasserman, L. (1975). Sex stereotypes and preferences in the toys choices of 20 months old boys and girls. *Developmental Psychology*, 17 (4), 527-528.
- Golombock, S. & Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hines, M. & Kaufman, F.R. (1994). Androgens and the development of human sex-typical behaviour; rough-and-tumble play and sex preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Child Development*, 65, 1042-1053.
- Howes, C. (1988). Same- and cross-sex friends: Implications for interaction and social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 21-37.
- Jacklin, C.N. & Maccoby, E.E. (1978). Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed-sex dyads. *Child Development*, 49, 557-569.
- Jusczyk, P.W., Pisoni, D.B. & Mullennix, J. (1992). Some consequences of stimulus variability on speech processing by two-month-old infants. *Cognition*, 43, 253-291.
- 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.
- Langlois, J.H., Ritter, J.M., Roggman, L.M. & Vaugh, L.S. (1991). Facial diversity and infant preferences for attractive faces. *Developmental Psychology*, 27, 79-84.
- Le Maner, G. & Deleau, M. (1995). Choix d'objets et interactions entre pairs: comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois? *Enfance*, 4, 417-434.



Le Maner-Idrissi, G. (1996). An internal gender-system at 24 months. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XI (3), 301-312.

Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.

Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development*, 62, 797-811.

Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships, in C. Leaper (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences*, 67-86. New Directions for Child Development, n° 65, San Francisco: Jossey-Bass.

Legault, F. & Strayer, F.F. (1991). Genèse de la ségrégation sexuelle et différences comportementales chez les enfants d'âge préscolaire. *Behaviour*, 119, 3-4, 285-301.

Leinbach, M.D. & Fagot, B.I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16, 317-332.

Lewis, M. & Brooks, J. (1975). Infants responses to strangers: midget, adult and child. *Child Development*, 47, 323-333.

Lloyd, B. (1994). Différences entre sexes. In Moscovici, S. (éd.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan.

Lloyd, B., Duveen, G. & Smith, C. (1988). Social representations of gender and young children's play: A replication. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 83-88.

Maccoby, E.E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.

Maccoby, E.E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *American Psychologist*, 45, 4, 513-520.

Martin, C.L. & Fabes, R.A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37, 3, 431-446.

Miller, C.L., Younger, B.A. & Morse, P.A. (1982). The categorization of male and female voices in infancy. *Infant Behavior and Development*, 5, 143-159.

O'Brien, M. & Huston, A.C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21 (5), 866-871.

Perry, D.G., White, A. J. & Perry, L.C. (1984). Does early sex-typing result from children's attempts to match their behavior to sex role stereotypes? *Child Development*, 55, 2114-2121.

Poulin-Dubois, D., Serbin, L.A. & Derbyshire, A. (1998). Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 338-354.

Poulin-Dubois, D., Serbin, L.A., Kenyon, B. & Derbyshire, A. (1994). Infants' intermodal Knowledge about gender. *Developmental Psychology*, 30, 436-442.



- Powlishta, K.K., Sen, M.G., Serbin, L.A., Poulain-Dubois, D. & Eichstedt, J.A. (2001). From Infancy Through Middle Childhood: The role of Cognitive and social Factors in becoming Gendered. In R.K. Unger (ed.), *Handbook of the Psychology of Women and Gender*. New York: J. Wiley.
- Schneider, B.H., Rouillard, L. & De Kimpe, V. (1993). Interaction sociale des garçons et des filles de 5 ans en fonction du contexte du jeu. *Enfance*, 47, 229-240.
- Serbin, L.A., Moller, L.C., Gulko, J., Powlishta, K.K. & Colburne, K.A. (1994). The emergence of gender segregation in toddler playgroups. In C. Leaper (ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences*, 19-34. New Directions for Child Development, n° 65, San Francisco: Jossey-Bass.
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Colburne K.A., Sen, M.G. & Eichstedt, J.A. (2001). Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 7-15.
- Serbin, L.A., Tonick, I.J. & Sternglanz, S.H. (1977). Shaping cooperative cross-sex play. *Child Development*, 48, 924-929.
- Servin, A., Bohlin, G. & Berlin L. (1999). Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play session. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 43-48.
- Schaffer, H.R.(1996). *Social Development*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Stoneman, Z., Brody, G.H. & Mac Kinnon, C. (1984). Naturalistic observations of children's activities and roles while playing with their siblings and friends. *Child Development*, 55, 617-627.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- Thompson, S.K. (1975). Gender labels and early sex role development. *Child Development*, 46, 339-47.
- Weinraub, M., Clemens, L.P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E. & Myers, B. (1984). The development of sex-role stereotypes in the third year: relationships to gender labelling, gender identity, sex-typed toy preference and family characteristics. *Child Development*, 55, 1493-1503.
- Williams, J.E., Benett, S.M. & Best, D.L. (1975). Awareness of expression of sex-stereotypes in young children, *Developmental Psychology*, 11, 635-642.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*. Paris: PUF.



3. Aménagement des salles de jeux et développement des interactions entre jeunes enfants

Par Anne-Marie Fontaine¹

Les professionnels des crèches, des halte-garderies ou des classes maternelles se posent constamment des questions sur l'aménagement des salles d'activités : comment disposer le mobilier, quels jouets proposer, en quelle quantité, avec quels arrangements pour les coins de jeux ? Quelles que soient les conditions locales, chaque équipe doit en effet relever un challenge difficile : aménager l'environnement matériel de façon à ce qu'il permette à chaque enfant individuellement de se développer, et faire en sorte que dix, vingt enfants en bénéficient ensemble, cohabitent et interagissent le plus harmonieusement possible pendant des heures, à un âge où ils ne savent pas encore gérer cette cohabitation. Il va donc falloir que l'aménagement des lieux de vie non seulement propose des supports d'actions intéressants, mais soit un organisateur de la cohabitation et des interactions potentielles entre les enfants et entre enfants et adultes.

Si les adultes sont bien conscients de l'importance des matériels de jeu pour le développement moteur et cognitif des enfants, ils ne perçoivent pas toujours l'impact de l'aménagement de l'espace et des matériels de jeu sur la qualité des échanges entre enfants. Cette question est pourtant importante puisque les compétences à communiquer entre jeunes enfants se développent très progressivement au cours des trois premières années, en particulier dans les activités de jeu libre entre enfants, et sont majoritairement médiatisées par les matériels de jeu disponibles (80 % des échanges avant 3 ans). Dans la période préverbale, la médiation des objets et l'acuité des signaux visuels et auditifs sont des facteurs majeurs pour susciter l'attention mutuelle et les premiers contacts, et permettre le maintien des interactions entre enfants. Le principal mode d'interaction durable qui apparaît vers 18 mois est celui de l'imitation réciproque. Il se traduit par le besoin de faire la même chose qu'un autre enfant, en adoptant les mêmes postures, les mêmes gestes, et en utilisant les mêmes jouets que lui. Ce mode d'interaction s'intensifie au début de la troisième année jusqu'à ce que les échanges verbaux et les capacités de différenciation des rôles se développent dans les jeux entre enfants.

Avons-nous des recherches qui considèrent les interactions enfant-environnement dans un contexte collectif ? Encore très peu, mais il y en a quelques unes. *L'écologie du développement* (Legendre, 1985 ; Wohlwill, 1980) est une direction de recherche nouvelle qui réunit les perspectives de la psychologie de l'environnement et de la

¹ Maître de conférences, Université Paris 10.

psychologie du développement. Son objectif est d'identifier les caractéristiques de l'environnement physique susceptibles d'influer sur le comportement des enfants dans des lieux d'accueil collectifs (crèches, écoles). Le modèle de compréhension est un modèle systémique, c'est-à-dire qu'il conçoit une salle de jeux comme un site écologique dans lequel se jouent des interactions complexes et réciproques entre toutes les composantes, physique et humaines : les enfants avec leurs moyens fonctionnels selon l'âge, les adultes, et les structures matérielles (architecture, meubles, jouets). On parle d'adéquation environnementale quand un environnement est un bon support pour les objectifs de ses usagers, leurs buts fonctionnels, leur état psychologique, leurs interactions sociales.

Effets de l'aménagement de l'espace de jeu sur le comportement social des enfants

La disposition des zones de jeux dans la salle : l'importance des coins de jeux structurés

Plusieurs recherches, anglaises ou françaises (Legendre, 1995 et 1997 ; Legendre & Fontaine, 1991) ont montré le rôle très positif des zones de jeu circonscrites, séparées des zones de circulation. Les coins de jeu sont très attractifs, et s'il en existe plusieurs, ils permettent au groupe de se scinder en petits groupes. C'est dans ces coins de jeu que l'on observe le plus d'interactions positives, ce qui se comprend puisque les jeunes enfants ne peuvent prendre en compte qu'un ou deux partenaires dans une interaction. Les larges zones de circulation sont au contraire plus propices aux conflits. S'il n'existe pas de coins de jeu délimités (jeux disposés dans un vaste espace), les enfants circulent beaucoup, sont moins actifs, et se replient beaucoup vers l'endroit où se tiennent les adultes.

L'importance de l'accès visuel sur la salle et les adultes

Les mêmes recherches ont permis d'aller plus loin et de comprendre pourquoi certains coins de jeu, même bien équipés, n'étaient pas très utilisés. Il arrive en effet que leur aménagement utilise des meubles qui réduisent la visibilité de l'espace global pour les enfants. Or tout meuble de plus de 80 cm de haut représente une réelle barrière visuelle pour des enfants de moins de 3 ans (équivalente à des cloisons de 1,80 m pour des adultes...). Lorsque la visibilité de l'ensemble de la pièce est réduite, les enfants ne profitent pas de tout l'espace possible, ils jouent principalement dans les espaces d'où ils voient les adultes. Tout dépend alors de la place que les adultes ont choisi d'occuper : si les adultes sont bien répartis dans la pièce, les enfants peuvent jouer partout, et les interactions positives augmentent ; si les adultes se regroupent dans un même lieu, peu à peu les enfants ne jouent que dans la moitié de la pièce la plus proche d'eux, la densité des enfants augmente, les jouets disponibles se font rares, et les conflits apparaissent.



Effets des matériels de jeu sur les interactions entre enfants

La quantité d'équipements. Des équipements et des jouets plus nombreux (Smith & Connolly, 1980) entraînent une partition du groupe en sous-groupes, moins de contacts physiques, moins d'échanges en général entre les enfants, et moins de conflits. Une sélection s'opère parmi les équipements : certains sont toujours choisis par les enfants, même quand ils sont en plusieurs exemplaires (les jeux moteurs), d'autres sont délaissés quand l'offre de matériel est importante (les livres, les jeux de construction).

La place des gros équipements. Le même équipement, une « cage à écureuil », est plus utilisé s'il est placé au centre de la pièce que dans un angle, quelle que soit sa taille (Witt & Gramza, 1970).

Les objets en double exemplaire. L'intérêt pour le partenaire augmente fortement et les interactions positives sont multipliées par quatre quand les enfants disposent d'objets semblables (Nadel, 1986). Ils développent dans cette situation de nombreuses et joyeuses interactions imitatives, alors qu'ils ont encore peu de moyens, à la période préverbale, de jouer ensemble avec des objets différents.

Les types de matériels de jeu. Les gros équipements moteurs (toboggan, blocs à grimper) sont systématiquement pointés, même chez les plus jeunes enfants, comme étant les meilleurs supports pour les interactions entre enfants, et spécialement pour les interactions positives (DeStephano & Mueller, 1982 ; Smith & Connolly, 1980). Les résultats sont beaucoup moins clairs pour les autres matériels, car les lots de jeux testés dans les différentes recherches sont variables, mélangeant des petits engins moteurs avec des jouets de manipulation ou des jeux qui incitent au faire semblant. Il semble cependant que les jeux sur table (puzzles, dessin, jeux d'encastrement) suscitent plus de jeux solitaires ou parallèles, plus de conflits envers les enfants, ainsi que plus de regards vers les adultes.

Les recherches en cours (Fontaine) essaient d'aller plus loin en comparant les comportements de deux groupes d'enfants (moyenne d'âge 23 et 35 mois) dans différentes sessions de jeux libres avec des jeux moteurs, des jeux de manipulation, des jeux de faire semblant, ou un lot de jeux mixtes.

Les premiers résultats portent sur la comparaison de l'effet des jeux moteurs et des jeux de manipulation : le temps de jeu seul (35 % à 3 ans, 25 % à 2 ans) est le même, et le temps d'interactions avec les adultes aussi (5 %). *Ce qui change, selon le type de jouets, est l'orientation vers les autres enfants.*

Jeux de manipulation (puzzles, lego, encastlements) :

- plus de jeux parallèles (2 fois plus : 25-28 % contre 12 %),
- plus d'inactivité et de transitions chez les petits (10 % contre 6 %).



Jeux moteurs (vélos, ballons, blocs de mousse ou de bois, toboggan, balancelle) :

- plus d'observation des autres chez les petits (13 % contre 10 %) et les grands (13 % contre 7 %),
- plus d'interactions en général, chez les petits (18 % contre 10 %) et surtout les grands (39 % contre 26 %). Ce sont les interactions amicales qui augmentent, mais pas les conflits (ils restent stables, autour de 3 % en moyenne).

Les premiers résultats confirment donc que les jouets moteurs sont indéniablement, dès la deuxième année, de meilleurs supports d'interaction pour les jeunes enfants que les jouets de manipulation, qui demandent des postures plus statiques. Notre hypothèse allait dans ce sens puisqu'elle se basait sur les activités fonctionnelles nécessaires à la communication entre les très jeunes enfants. Les recherches développementales ont montré, comme on l'a vu, l'importance des signaux visuels et auditifs pour déclencher l'attention mutuelle des enfants, et en particulier l'importance des postures et des gestes des autres enfants pour déclencher les premières imitations. Si l'on s'interroge sur l'adéquation des matériels de jeu pour optimiser le développement des capacités à communiquer entre enfants, on peut affirmer que les jeux moteurs sont de très bons supports. Ils permettent aux enfants de jouer ensemble de façon visible sur le même gros équipement, ou d'utiliser le même jeu avec des gestes similaires (vélo, ballon), et favorisent nettement les occasions d'interactions amicales entre enfants.

Quels apports pour les professionnels ?

Les salles d'activités doivent proposer plusieurs zones de jeu circonscrites et attractives, qui permettent aux enfants d'être au calme, moins sollicités par les stimulations ambiantes, avec moins de partenaires à gérer, en étant proches d'eux. Il convient de ne jamais limiter l'accès à une zone de jeu trop attractive, d'en créer d'autres, de rassembler des jeux mal utilisés séparément et de les proposer dans le même espace.

La place et la visibilité des adultes sont des régulateurs puissants de la répartition des enfants dans l'espace et de leurs interactions. Les adultes ont, par leur position dans la salle, comme une fonction de « phare » qui sécurise la zone où ils sont visibles pour les enfants, et permet à ceux-ci de profiter de tout le matériel disponible.

La quantité de matériel proposé agit sur l'activité des enfants, sur leur répartition dans l'espace, et sur les conflits. Chaque fois qu'un groupe d'enfants devient excité, que des conflits éclatent, que tous se retrouvent au même endroit, il faut se poser la question : ont-ils assez de ressources en matériel ? Ne faut-il pas en ajouter ? ou le renouveler ?

Les jouets en plusieurs exemplaires identiques sont à privilégier, pour donner aux enfants les moyens de satisfaire leurs besoins d'imitation et diminuer les conflits.



Les jeux moteurs doivent être fréquemment (voire en permanence) proposés et ne pas être réservés aux espaces extérieurs ou à certains moments limités dans la journée. Il ne faut pas trop privilégier les jeux de manipulation ou dits «éducatifs».

Conclusion

L'aménagement de l'espace est un outil professionnel puissant de régulation des activités et des communications d'un groupe. Il influence fortement «l'ambiance» du groupe et la richesse des supports de développement fournis aux enfants. Chaque professionnel le sait intuitivement. Il faut, en équipe, aller plus loin et travailler l'observation méthodique des effets des propositions faites aux enfants et les réajuster. Les adultes proposent, les enfants disposent... Observons avec le plus grand soin comment ils disposent de nos propositions et réajustons-les (Fontaine, 1998, 2000 et 2002).



Bibliographie

DeStephano, C.T. & Mueller, E. (1982). Environmental determinants of peer social activity in 18-month-old males. *Infant Behavior and Development*, 5, 175-183.

Fontaine, A.M. (1998). Observer : interroger les pratiques professionnelles. Tester l'aménagement de l'espace et son adaptation aux besoins des enfants. *Métiers de la petite enfance*, 40, 11-15.

Fontaine, A.M. (2000). Espaces : les adultes proposent, les enfants disposent. *Le Journal des professionnels de l'enfance*, 3, 53-54.

Fontaine, A.M. (2002). Pour qu'ils jouent bien ensemble, dans le même espace. *Le Journal des professionnels de l'enfance*, 16, 68-71.

Legendre, A. (1985). L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux des jeunes enfants en groupe. In Baudonnière, P.M. (éd.), *Etudier l'enfant de la naissance à trois ans* (165-181), Paris : CNRS.

Legendre, A. (1995). The effects of environmentally modulated visual accessibility to care-givers on early peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 297-313.

Legendre, A. (1997). Interactions des jeunes enfants en groupes, les supports et contraintes de l'environnement spatial. *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 139-160.

Legendre, A. & Fontaine, A.M. (1991). The effects of visual boundaries in two year old's playrooms. *Children Environments Quarterly*, 8 (1), 2-16.

Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : PUF.

Smith, P.K. & Connolly, K.J. (1980). *The Ecology of Preschool Behaviour*. Cambridge : Cambridge University Press.

Witt, P.A. & Gramza, A.F. (1970). Position effects in play equipment preferences of nursery-school children. *Perceptual and Motor skills*, 31, 431-434.

Wohlwill, J.F. (1980). The confluence of environment and development of the child. In Stockols, D. & Altman, J. (eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (281-328). New York : Wiley & sons.



La relation enfants-parents-professionnels à l'école maternelle et en structure d'accueil collectif: faciliter la séparation tout en favorisant les liens...

Symposium

Par Marie-Paule Thollon Behar¹

Introduction

Il peut paraître paradoxal de chercher à favoriser à la fois la séparation et le lien. Même s'il est séparé physiquement de ses parents, l'enfant accueilli en dehors de son milieu familial établit des liens avec les professionnels qui l'accueillent et ses pairs tout en gardant le lien psychique avec ses parents grâce à ses capacités de symbolisation. Les liens d'attachement qu'il élabore relèvent de son développement affectif mais aussi social et cognitif. Interactions entre pairs, permanence et représentation du réel, langage et raisonnement sont autant de facettes du développement que l'enfant construit peu à peu lors des échanges avec son entourage.

L'objectif de ce symposium est d'articuler recherches fondamentale et de terrain, connaissance de l'enfant et interventions psychopédagogiques afin de questionner la pertinence de la scolarisation à l'école maternelle des enfants entre 2 et 3 ans, problématique très actuelle en France.

L'enfant séparé de ses parents accueilli à la crèche ou à l'école maternelle va investir d'autres adultes et établit des relations avec les enfants du groupe. La réflexion de Solène Macé porte sur une comparaison de la qualité des interactions entre les enfants en fonction du degré d'attachement au professionnel selon le mode d'accueil. Solène Macé fait le lien avec l'organisation propre à chaque structure et montre l'importance de la notion de personne référente².

La séparation avec le milieu familial pour entrer à l'école est parfois une nouveauté pour certains enfants qui sont confrontés pour la première fois à une collectivité

¹ Chercheuse en psychologie, Laboratoire de la santé et du développement, Université Lumière Lyon 2, Section de puériculture, Ecole Rockefeller Lyon.

² La contribution de S. Macé se trouve dans le volume I de ces actes [NdE].



d'enfants. Elle met en jeu la question de la permanence des personnes et des objets. Comment l'école peut-elle aménager cette séparation afin qu'elle soit une étape de construction du sujet, affective et cognitive ? A partir de la mise en place de situations précises autour de la permanence de l'objet, Marianne Martinez-Collet essaie d'apporter une réponse à cette question.

La réflexion actuelle dans le domaine de la petite enfance porte sur l'accompagnement de la parentalité. L'école a un rôle à jouer dans cette perspective. En effet, c'est la seule institution qui accueille presque toutes les familles. L'école peut-elle offrir aux enfants et aux parents des moments privilégiés qui favoriseront le développement de chacun : les parents dans leur rôle parental, les enfants dans ce que l'école française appelle les apprentissages premiers ? Marie-Paule Thollon Behar présente un dispositif d'accueil des parents ; les interactions parent-enfant y sont évaluées en termes d'attention conjointe et d'interactions de tutelle.

Ainsi donc, à travers la complexité du milieu humain dans lequel vit l'enfant, ces travaux posent la question de la qualité de l'accueil de l'enfant et de sa famille et de la pertinence de la pédagogie afin de proposer à ce tout jeune enfant les meilleures conditions pour son développement, que ce soit en crèche ou à l'école.



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 Collet¹

Théorie et recherche

Une recherche en psychologie génétique et cognitive sur le terrain d'écoles vaudoises a permis de mettre en évidence les faits suivants : un échantillon d'enfants compris entre 5,5 et 7,5 ans n'entraient pas dans les apprentissages fondamentaux en raison d'une faiblesse représentative ancrée dans l'inachèvement de structures relatives à la permanence de l'objet. Ainsi le diagnostic de ces enfants fut abordé sous l'angle des troubles de la permanence de l'objet.

Pourquoi avoir caractérisé les difficultés de ces sujets par le biais du schème de l'objet permanent ? Les conditions de l'existence même de l'objet requièrent les principes de conservation suivants : permanence de l'objet, identité substantielle, conservation de la quantité de matière, conservation de poids et de volume.

Piaget qualifie les conservations comme des « zones de prise de contact entre l'esprit et le réel ». C'est à ce titre, en tant que point de contact fondamental entre le sujet et le réel, et aussi parce qu'il conditionne une part importante des connaissances physique et logico-mathématique, que le premier principe de conservation est intéressant. Au niveau sensori-moteur, les deux types de connaissances – expérience physique et structures logico-mathématiques – constituent un tout au sein de la permanence de l'objet. Aborder les difficultés de développement de l'enfant sous cet angle est plus précisément intéressant du fait que l'objet permanent résulte de la connexion de plusieurs processus :

- (1) les actions propres permettent à l'enfant de découvrir et de différencier les qualités perceptives de l'objet et d'élaborer ainsi les débuts de la connaissance physique ;
- (2) ces actions, en se coordonnant, forment le groupement des déplacements pratiques en systèmes réversibles (retours) et associatifs (détours). « Ces coordinations constituent les premières formes de ce que seront les liaisons logico-mathématiques, en particulier spatiales » (Piaget, 1950) ;

¹ Docteure en psychologie génétique et cognitive, Université Lumière Lyon 2.

- (3) la régulation des constantes perceptives : par un système d'actions et de coordinations d'actions, le sujet attribue à l'objet certaines qualités rendues constantes (couleur, forme, taille) ;
- (4) conjointement à la constance des qualités, c'est le caractère substantiel qui s'élabore. En effet l'objet devient substantiel, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure des actions et des coordinations d'actions effectuées par l'enfant, les qualités de l'objet sont rendues solides.

Ces processus solidaires embrassent dans leur ensemble les étapes importantes de la période sensori-motrice. En effet, dans l'achèvement de la permanence de l'objet sont bien entendu impliqués le groupe des déplacements pratiques, les séries temporelles et causales, mais aussi tout le développement de l'adaptation intelligente, à savoir la coordination moyen-but, le passage à la représentation, l'irruption de la combinaison mentale, etc. C'est pourquoi, lorsqu'on investigue dans le cadre d'un diagnostic, sous couvert de la permanence de l'objet nous appréhendons conjointement l'élaboration de l'espace, du temps et de la causalité. Et lorsqu'on parle de troubles de la construction de la permanence de l'objet, il faut entendre inachèvement de l'élaboration de l'objet mais aussi de l'espace, de la causalité et du temps sensori-moteurs, autrement dit du réel.

Les enfants de notre échantillon n'entraient pas dans les apprentissages en raison de troubles de la construction de la permanence de l'objet. De façon globale, ces enfants ne recherchaient pas l'objet disparu, ou s'ils le faisaient ils recherchaient l'objet dans le prolongement de leur activité ; de fait, pour eux, le critère de recherche n'était pas l'objectivité des déplacements mais leur propre réussite. Ils privilégiaient le retour à la position précédente, et la position absolue de l'objet était ainsi maintenue.

L'examen diagnostic des niveaux sensori-moteur et préopératoire comprend 19 situations-problèmes, chacune révélant un aspect constitutif de la permanence de l'objet physique et représentative (Martinez, 1999). A la suite de cet examen, nous avons diagnostiqué une construction sensori-motrice partielle et oscillante, autrement dit inachevée. En conséquence de quoi la retransposition au niveau représentatif du capital sensori-moteur s'en trouvait également partielle, oscillante et inachevée. L'accès aux apprentissages fondamentaux leur était ainsi rendu extrêmement difficile.

Quittons le sujet pathologique et plaçons-nous du point de vue du très jeune enfant. Cette première conservation lui permet d'élaborer les relations qui l'unissent aux sujets, aux objets et aux règles qui constituent son milieu, et surtout de progressivement les rendre permanentes. Les objets disparaissent mais ils continuent d'exister non seulement dans leur substantialité, mais aussi indépendamment des perceptions de l'enfant, car il peut à présent évoquer l'absence des objets.

La permanence des relations donne la possibilité à l'enfant d'organiser solidement sa jeune expérience, et d'entrer de plain-pied dans la période symbolique ou représentative



et par voie de conséquence dans les apprentissages scolaires. En effet, que sont les apprentissages fondamentaux ? Ne sont-ils pas basés sur des relations entre des objets représentés, qui peuvent disparaître et continuer d'exister grâce à la capacité d'évocation du sujet ?

Rencontre entre la pédagogie et la psychologie cognitive

Dans le contexte d'échanges fréquents avec une enseignante de toute petite section de maternelle, nous en sommes venues à partager nos réflexions respectives concernant la prévention précoce des difficultés scolaires. N'y aurait-il pas intérêt à agir non plus dans le cadre de la remédiation mais bien plutôt dans le cadre de la prévention ?

De nombreuses observations effectuées dans notre cadre professionnel nous avaient fait repérer l'inégalité des expériences des enfants face à la séparation à leur arrivée à l'école. Donnons quelques exemples.

Coline (2,9) hurle de rage, elle est prête à frapper la maîtresse lorsque sa mère la lui met dans les bras avant de partir. Elle pleure, nous la conduisons dans le coin où nous cachons des objets sous des foulards. Dès que l'activité commence : « Couc ! Elle est là ! Où elle est, la boule ? Elle est là ! », elle se tait et observe coïte. La maîtresse s'adresse à elle, Coline repique une colère. Nous reprenons le jeu, elle cesse de hurler, observe plus attentivement les cachés-trouvés et peu à peu y participe. Puis elle prend la boule, la serre dans sa main et s'en va découvrir un autre coin-jeu. Quelques instants plus tard, nous la rencontrons et l'informons qu'elle devra remettre la boule sous les foulards. Coline ne répond pas. Jimmy tente de lui prendre l'objet, elle hurle de rage et pleure. Nous lui redonnons la boule. Plus tard, la maîtresse se promène avec deux petites filles dans la classe, elle rencontre Coline qui tient toujours la boule. Elle lui propose d'aller remettre la boule sous les foulards. Elle le fait, s'en revient donner la main et faire une promenade dans la classe.

Amel (2,7) s'investit très vite dans les jeux de caché-trouvé sous les foulards. Elle éclate de rire chaque fois qu'elle découvre l'objet. Puis elle ne joue plus, mais garde près d'elle les foulards et observe attentivement les autres enfants.

En revanche, Yamena (2,6) pleure, elle est inconsolable. Elle désigne incessamment la porte en disant « poussette ». Elle ne joue pas.

Nicolas (2,6), pendant plusieurs jours, reste collé à la porte et cherche à partir. Il n'accepte aucun jeu, aucune autre personne et appelle sa mère.

Ces exemples montrent le lien étroit que nous pouvons établir entre les conduites de séparation et celles de découverte d'un nouveau milieu. Afin d'appréhender les conséquences de la première scolarisation, il convient d'embrasser conjointement ces deux réalités de l'enfant : se séparer du milieu connu et découvrir le milieu inconnu, l'articulation des deux étant extrêmement fine. Les enfants qui acceptent la séparation via



l'objet ou l'autrui de transition iront alors explorer le nouveau milieu. Les enfants qui refusent de se séparer n'iront pas d'eux-mêmes à la découverte de l'inconnu.

Afin d'asseoir l'action de prévention découlant de la recherche précédemment citée, nous avons posé l'hypothèse suivante : l'enfant qui accepte la séparation d'avec la famille en raison d'une élaboration suffisamment avancée, voire achevée de la permanence de l'objet, ira découvrir le nouveau milieu. A l'inverse, l'enfant qui la refuse en raison d'une faible compétence à évoquer l'objet absent ne se lancera pas aisément au-devant de l'inconnu. Suite à cela, il n'établira pas ou peu les nécessaires relations à autrui, aux objets et aux règles qui constituent le nouveau milieu.

De fait, la toute première classe de maternelle qui accueille l'enfant de 2 ans présente deux intérêts majeurs. Le premier se situe dans cette expérience de séparation d'avec le milieu familial et dans la découverte de l'école. Le deuxième réside dans le développement cognitif du tout-petit qui se trouve à la fin de la période sensori-motrice (0 à 2 ans) et au début de la période représentative ou symbolique (2 à 6 ans); cela permet de repérer aisément son niveau de construction de la permanence ainsi que son entrée dans la reconstruction représentative de son expérience.

Relativement à ces deux intérêts, nous avons durant deux années élaboré une méthode pédagogique adaptée au développement des enfants : une succession de protocoles et d'évaluations s'organisant tout au long de l'année scolaire ont été conçus. Ces protocoles constitués de situations-problèmes relatives à la recherche de l'objet et d'autrui dans des contextes variés sont organisés selon une complexité grandissante, et font aller l'enfant de plus d'action vers plus de représentation de l'action.



La méthode

Ainsi que nous l'avons mentionné, la constitution de la permanence requiert la coordination de deux types de connaissances, à savoir la connaissance logico-mathématique et la connaissance physique.

Connaissance logico-mathématique	Connaissance physique
– Coordination d'actions en vue du groupement des déplacements pratiques, des séries temporelles et causales. – Conduite de recherche ou coordination d'actions en vue de trouver un objet sous un écran – Conduite de recherche d'un objet en alternance avec autrui – Conduite de recherche par assimilation réciproque de la vision et de l'ouïe – Conduite de recherche par accommodation visuelle aux mouvements rapides – Conduite du détour et du retour – Conduite de recherche d'un objet suite à son évocation dans un espace vaste – Conduite de recherche d'un objet suite à son évocation, dans le sens de la profondeur – Recherche de compréhension de la causalité relative aux relations entre objets et autrui – Recherche de compréhension de la causalité mettant en jeu la spatialisation	– Actions particulières permettant de découvrir et de différencier les qualités perceptives de l'objet. – Identification d'un objet – Identification d'un objet à partir d'une fraction visible – Conduite d'expérimentation ou «expérience pour voir» – Conduite exploratoire: d'objets nouveaux par correspondance de formes, de dimensions et de couleurs – Recherche de compréhension de la causalité relative à la transformation de l'objet lui-même
Constitution de la permanence de l'objet	

Les situations proposées aux enfants mettent en jeu deux sortes d'expériences faisant appel à ces deux connaissances: (1) *l'expérience logico-mathématique*, qui résulte de la coordination nécessaire des actions en vue du groupement des déplacements spatiaux, des séries temporelles et causales constitutifs des relations entre objets; (2) *l'expérience physique*, qui permet de découvrir et de différencier les qualités perceptives et l'élaboration du caractère substantiel de l'objet.



L'objet permanent résulte d'un point de vue épistémologique de la coordination de ces deux expériences (Piaget, 1950, p. 112.). En conséquence, nous donnons aux enfants les moyens de parachever la permanence de l'objet au niveau sensori-moteur et nous facilitons le passage de ce principe de conservation au niveau représentatif. Les enfants sont ainsi aidés à la gestion des séparations successives d'avec leur milieu familial ; ils sortent de la position absolue dans laquelle ils se trouvent au sein de leur famille, en construisant eux-mêmes les relations avec le nouveau milieu qu'est l'école.

La pratique pédagogique

Concrètement, tournons-nous du côté de l'école : dès les premiers jours de l'entrée à l'école et durant le premier mois, une grande partie de la pédagogie s'organise autour de «cachés-trouvés», menés de façon tout à fait ludique, et que les enfants s'approprient très rapidement. Pour eux, tout devient prétexte à cacher et à retrouver : ils cachent des objets, ils se cachent, demandent à la maîtresse de se cacher. Il peut certes leur arriver «d'oublier» des objets dans les cachettes, mais cette activité installe très tôt une dynamique collective qui les rassemble autour d'un objet commun et d'objectifs collectifs : chercher et découvrir. Par ce biais, ils partagent non seulement une activité, mais aussi des émotions fortes qui, peu à peu, structurent le groupe.

D'une façon générale, toutes les situations proposées aux enfants tout au long de l'année leur permettent de percevoir l'objet autrement que dans le prolongement de leur main, de leur corps ou de leur désir. Certaines situations insistent plus précisément sur cet aspect et favorisent l'utilisation d'un intermédiaire entre l'enfant et l'objet : tirer une voiture par une ficelle, ou ramener un objet avec un bâton. A savoir que nous ne proposons pas d'emblée l'objet à tirer ou le bâton. A chaque fois, nous posons un problème à l'enfant. Par exemple, la maîtresse, après avoir caché sous une couverture une voiture à laquelle est accrochée une ficelle, propose aux enfants de leur conter une histoire. Ce faisant, elle tire à l'insu des enfants le bout de la ficelle. Les enfants, qui sont face à elle, ont la vision d'un objet qui se déplace seul. Après qu'ils aient découvert la voiture, le premier étonnement passé, la maîtresse leur demande ce qui a pu se produire : il s'ensuit une recherche collective. Puis la maîtresse fournit à chacun ficelle, objet à tirer et la consigne de trouver les connexions nécessaires au déplacement. Suite à cela, nous avons observé des enfants qui, durant plus de vingt minutes, effectuaient des tours sans se lasser, en se retournant fréquemment pour vérifier que l'objet était bien là.

Un autre type de situation nommé «décontextualisation d'objets de la maison» consiste à amener à l'école un objet de la maison puis à le retrouver quelques jours plus tard au cours d'une séance collective. La maîtresse demande alors aux enfants ce que sont les objets, à qui ils appartiennent et ce qui s'est passé pour qu'ils soient ici. Les enfants sont donc mis en situation d'effectuer une recherche, mais à présent au niveau de la représentation. Ils vont tenter de voir en image ce qui s'est produit entre le moment où l'objet était chez eux (état initial) et le moment où l'objet est à l'école (état final). Par un questionnement approprié, l'enseignante amène les enfants à



reconstituer les actions et les coordinations intermédiaires entre ces deux états. Certains répètent «maman», signifiant ainsi leur niveau de contextualisation représentative, d'autres évoquent «le sac» dans lequel a été apporté l'objet, d'autres encore désignent l'extérieur. Peu d'enfants, à mi-année, accèdent à la globalité de la coordination des deux états ; néanmoins la maîtresse favorise la recherche représentative qui émerge de façon parcellaire.

Les effets et leurs conséquences

Les enseignants qui se sont succédés auprès des enfants ayant bénéficié de cette action ont pu observer les faits suivants :

curiosité et intérêt manifestés lors des activités d'apprentissage et une réelle adaptation à celles-ci : il semble donc que le développement des conduites de recherche et d'exploration ait été massivement retransposé à l'apprentissage des sons, des signes et des symboles ;

développement significatif des productions représentatives qui, directement reliées à l'expérience des enfants, prennent du sens ;

développement de la communication et de la coopération : le partage précoce de recherches intéressantes, fortes émotionnellement, semble créer une cohésion rapide du groupe, chez des enfants dont on a coutume de dire qu'ils semblent enfermés dans leur égocentrisme. A savoir que spontanément les enfants retransposent ces conduites collectives à la découverte d'un livre ou d'un jeu.

La cohorte d'enfants qui a vécu en tout premier lieu cette expérience sera au CP en 2003-2004 ; nous serons à même de vérifier ou non leur investissement au niveau des apprentissages fondamentaux.

Conclusion

Notre travail défend l'idée d'une pédagogie scientifique, tout comme le préconisait Jean Piaget. En effet, il consiste à installer une pédagogie fondée sur la théorie du développement cognitif de l'enfant, et favoriser ainsi l'adéquation entre la demande de l'école et les compétences de l'enfant.

Dès lors que nous nous adressons à l'enfant de 2 ans, nous ne pouvons faire l'impasse sur cette articulation entre ce que l'enfant est capable d'appréhender et ce qui est nécessaire qu'il développe.



Bibliographie

Martinez, M. (1999). «Éléments de construction d'un diagnostic des niveaux sensori-moteur et préopératoire d'enfants en grande difficulté d'apprentissage à l'école», Thèse de Doctorat, Lyon II.

Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique. La pensée physique*. Paris: PUF.



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 Behar¹

Résumé

Des ateliers-jeux réunissant parents et enfants peuvent-ils favoriser, chez ces derniers, des progrès sur le plan du langage et du raisonnement logique ? A partir d'une analyse des interactions s'appuyant sur des notions comme l'attention conjointe et les interactions de tutelle, nous voyons certaines dyades qui mettent en place des échanges autour de la dénomination de l'objet ou des propriétés de l'objet et dans lesquelles le parent apporte une aide directe permettant la résolution du problème. En revanche, quelques mères s'avèrent trop peu disponibles psychiquement pour jouer avec leur enfant et pour répondre à ses sollicitations.

Les ateliers que nous avons étudiés font partie d'un dispositif plus large mis en place dans une école d'un quartier sensible de la banlieue lyonnaise. La population cumule un certain nombre de handicaps : chômage, familles monoparentales, étrangères ou issues de l'immigration, donc en grande précarité sociale. Les mères évoquent fréquemment les difficultés qu'elles rencontrent dans l'éducation de leurs enfants. Les relations entre parents et enseignants sont parfois conflictuelles, en lien avec le vécu antérieur de difficultés dans leur propre scolarité. Pour les enfants, le taux d'échec lors de la scolarité élémentaire est important ; les enseignants déplorent en particulier les lacunes sur le plan du langage. Suite à ces constats, un dispositif de prévention précoce a été mis en place en lien avec différents partenaires : la municipalité de Vaulx-en-Velin, l'Education nationale, la Caisse d'allocation familiale, le Conseil général. Ces institutions détachent ponctuellement des professionnels qui interviennent dans cette action de prévention.

Le dispositif comprend un groupe de parole animé par une habitante-relais qui permet aux mères de poser leurs questions et d'échanger leurs difficultés en étant aidées parfois par un intervenant extérieur ; des ateliers parents-enfants sont animés par une éducatrice de jeunes enfants (autour du livre) et une animatrice de ludothèque (autour

¹ Chercheuse en psychologie, Laboratoire de la santé et du développement, Université Lumière Lyon 2, Section de puériculture, Ecole Rockefeller Lyon.



du jeu) une fois par semaine chacun. Une auxiliaire de puériculture, du Service de prévention-santé, connue par les parents et les enfants, est présente un matin par semaine. Ces différentes animations sont proposées pendant le temps d'accueil, de 8h20 à 9h.

Nous nous intéresserons plus particulièrement au déroulement des ateliers parents-enfants autour du jeu que nous avons étudiés.

Etude des interactions parents-enfants au cours des jeux

Ce travail de recherche est parti d'une problématique de terrain : quel peut être l'apport du chercheur en psychologie du développement ? La démarche est différente de la démarche habituelle de recherche.

Le constat concernant le langage a amené l'équipe des enseignants à se questionner. Le cadre de l'école maternelle et en particulier le ratio *nombre d'enfants par rapport au nombre d'adultes* ne favorise pas le développement de tous les enfants. Comme le montre A. Florin (1991), 40 % des tout-petits d'école maternelle ne participent pas aux échanges verbaux qui sont centrés autour des « bons parleurs ». Ces « bons parleurs » sont des enfants qui ont acquis des compétences dans le milieu familial. Ainsi, malgré tous les efforts mis en œuvre sur le plan pédagogique par les enseignants – situations sollicitant l'évocation, travail fréquent en petits groupes, etc. – les progrès semblaient insuffisants. D'où l'idée de proposer des situations favorisant les échanges en intégrant davantage d'adultes, afin de diminuer le ratio enfants/adultes. Il a donc été décidé d'ouvrir le temps de l'accueil du matin aux parents afin qu'ils vivent des temps d'échanges agréables avec leur enfant dans des situations qui sont censées favoriser les interactions verbales.

Hypothèse

Les ateliers parents-enfants favorisent le développement du langage et du raisonnement logique de l'enfant en permettant la mise en place de formats d'attention conjointe et des interactions de tutelle au cours des situations rencontrées lors des jeux.

Nous nous attendons donc à observer des formats d'attention conjointe : désignation, dénomination d'objets et d'événements, et des interactions de tutelle : aide directe ou indirecte dans les situations-problèmes soulevées par certains jeux.

Champ théorique

Les formats d'attention conjointe

Bruner (1983) décrit les épisodes de partage d'intérêt pour un objet et un événement entre le très jeune enfant et l'adulte. Dès 4 mois, le bébé peut partager avec sa mère la ligne du regard, et ainsi regarder ce qu'elle regarde et réciproquement. La mère dénomme alors l'objet, centre d'intérêt, ou apporte un commentaire sur ses propriétés.



Vers 8 mois, le geste de désignation apparaît – geste de la main intentionnel qui permet à l'enfant de montrer ou de demander l'objet. La conjonction entre le geste de désignation et la dénomination apportée par la mère ou par l'adulte permet à l'enfant de construire la notion de référence : chaque objet a un nom, une « étiquette ». Quand il a compris ce lien et avant de maîtriser lui-même l'expression des mots, le jeune enfant demande à l'adulte avec lequel il interagit de lui nommer les objets qui l'entourent. Cette routine interactive (en reprenant les termes de Bruner) est à la base de l'acquisition du langage mais aussi de la capacité de représentation du monde.

Depuis les travaux de Bruner, d'autres auteurs se sont intéressés à l'attention conjointe et ont montré son importance dans le développement du langage. Etant donné l'âge des enfants considérés, nous considérons comme formats d'attention conjointe les échanges basés sur la dénomination de l'objet ou de l'événement, en nous inspirant de la définition donnée dans le manuel l'ECSP (Echelle de communication et de socialisation précoce) de Tourrette et Guidetti : « l'échelle d'attention conjointe évalue le développement des compétences à établir une attention partagée sur le même objet, la même personne, le même événement ou le même sujet. L'attention conjointe diffère de l'interaction sociale dans le sens où le but de l'attention est l'objet ou l'événement et non l'interaction adulte-enfant. [...] au fur et à mesure que cette fonction se développe, elle peut inclure un échange d'informations sur les propriétés et les caractéristiques de l'objet » (p. 22).

Les interactions de tutelle

« Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social et dans un deuxième temps au niveau individuel, dans un premier temps entre personnes et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même [...] Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains » (Vygotski, 1931/1978, p. 57). A partir de cette loi générale du développement, Vygotski a défini la zone proximale de développement² dans laquelle se situent les interactions de tutelle. Nous pouvons les définir plus précisément comme les interactions qui se mettent en place entre un sujet novice et une personne experte dans une situation de résolution de problèmes.

D'après Wood et Middleton (1975) cités par Labrell et Le Métayer (1999), le niveau d'instruction optimal est celui qui sollicite l'enfant à produire une action « juste supérieure » à celle qu'il vient de maîtriser. Les niveaux d'instruction sont répartis en cinq catégories qui vont des aides les plus spécifiques aux aides les plus générales. Les aides spécifiques sont celles où le tuteur agit directement sur la tâche en désignant la pièce du jeu ou en montrant ce qu'il faut faire. Les aides globales sont des guidages indirects ne permettant pas à l'enfant de trouver la solution directement, par exemple en utilisant des commentaires sur l'action « non, ce n'est pas celui-là ». L'observation

² Cette zone s'étend entre ce que l'enfant est capable de réussir seul et ce qu'il est capable de réussir quand il est aidé.

de la réussite de l'enfant en lien avec le niveau d'instruction permet de situer « la région de sensibilité à l'instruction ». Les tuteurs les plus efficaces sont ceux qui adoptent « la règle du changement contingent ». En fonction de la réussite ou de l'échec de l'enfant, le tuteur utilisera des aides plus ou moins spécifiques ou générales : plus spécifiques si l'enfant échoue et inversement plus générales s'il réussit. Les parents des enfants de 3 ans passent d'un niveau d'aide directe à un niveau d'aide générale, mais ce n'est jamais le cas pour les parents d'enfants de 2 ans (Pratt, 1988). Lors de ces interactions, les enfants jouent un rôle actif en régulant l'activité de l'adulte par leurs initiatives et leurs réponses (Verba et Marcos, 1998). Les mêmes auteurs montrent que, du point de vue de l'adulte, les interactions doivent se baser sur des indices objectifs du fonctionnement cognitif, c'est-à-dire être adaptés au niveau réel de fonctionnement de l'enfant dans la situation proposée.

En termes plus piagétiens, ces interactions sont importantes pour le développement de l'enfant dans la mesure où la situation-problème proposée dépasse les capacités d'adaptation de l'enfant. Celui-ci ne peut pas résoudre le problème (p. ex. encastrement) lorsque les schèmes connus ne sont pas adéquats ; il ne peut donc assimiler la situation à ce qu'il connaît. L'accommodation pourrait lui permettre de dépasser son problème en créant de nouvelles procédures ; ceci n'est pas toujours possible. L'aide de l'adulte est alors indispensable ; celui-ci va proposer des aides directes ou indirectes qui, sans résoudre à la place de l'enfant, vont étayer son processus d'adaptation. La situation de jeu est alors une source de progrès sur le plan du développement cognitif.

Méthode

Dans une telle recherche, que l'on peut qualifier de recherche écologique dans la mesure où l'on ne modifie pas le contexte habituel du terrain, la gamme des possibilités du point de vue méthodologique est assez limitée. Afin de ne pas influencer les interactions, nous avons limité la méthode à l'utilisation d'une grille d'observation remplie par un observateur présent lors d'un certain nombre de séances. Cette grille a été construite à partir des connaissances que nous avons des interactions et des apports théoriques évoqués plus haut. Elle a été testée lors des premières observations. Nous avons rapidement constaté qu'elle ne rendait pas compte totalement de la qualité des échanges et nous avons procédé à une prise de notes parallèle papier-crayon qui complètera l'analyse des résultats. Cette recherche se veut donc clinique dans le sens de qualitatif, étant donné les situations observées.

Le chercheur a été présenté comme s'intéressant au développement de l'enfant au cours des jeux.

Dans la grille, nous avons distingué les interactions initiées par l'enfant et dirigées vers l'adulte et celles, inversement, initiées par le parent et dirigées vers l'enfant. Les interactions enfant-adulte comprennent essentiellement des requêtes de l'objet ou d'une action et des échanges basés sur l'attention conjointe : partage de l'intérêt pour l'objet ou l'action et demande de dénomination. Les interactions adulte-enfant sont



plus diversifiées. On retrouve à la fois des items correspondant aux interactions de tutelle et des items concernant l'attention conjointe : dénomination et sollicitation à la verbalisation. Mais il est parfois difficile de différencier les deux. En effet, l'attention conjointe peut être utilisée uniquement dans un contexte de dénomination mais la dénomination peut également être une aide indirecte visant la réussite de l'enfant (par exemple dans les jeux de loto).

Huit dyades ont été observées à un moment donné de l'année (en avril). Ce sont les dyades qui ont fonctionné le plus régulièrement sur l'année. Le codage commence quand le parent s'installe à une table avec l'enfant et se termine quand il dit au revoir à son enfant. Tif a été observée avec son papa, Mar a été observé deux fois : une fois avec sa maman et une fois avec ses deux parents. Les autres ont joué avec leur maman.

A cette période de l'année, les jeux proposés par l'animatrice de la ludothèque sont des jeux d'encastrement, des puzzles et des lotos. Auparavant dans l'année, les enfants étant très jeunes, elle apportait des jeux de manipulation. Les jeux proposés à cette période sont plus propices aux interactions de tutelle, donc plus intéressants pour notre problématique.



Résultats

Nous avons comptabilisé le nombre d'interactions pour chaque item, le nombre total d'interactions, puis rapporté le nombre total d'interactions à la durée de l'échange. Nous obtenons ainsi un taux d'interactions (voir Tableau 1).

Tableau 1. Interactions mère (M) - père (P) - parents (Pa) - enfants (E)

Enfants	Maï/M	Tif/P	Mad/M	Nas/M	Mar/Pa	Mar/M	Quen/M	Rah/M	Dyl/M
Jeux		encastrement	loto		loto			loto	
Durée	5 mn	18 mn	10 mn	5 mn	10 mn	3 mn	20 mn	13 mn	8 mn
Interaction Enfant-Parent									
Demande d'aide		1	1						
Demande d'objet		1							
Montre un objet	2			4			4	1	3
Demande de dénomination									1
Dénomination	4		15 (voir M)		1				
Dénomination de l'action									
Décrit l'action ou l'objet									1
Total - moyenne	6 - 1.2	2 - 0.11	16 - 1.6	4 - 0.8	1 - 0.1	0	4 - 0.2	1 - 0.08	4 - 0.5
Interaction Parent-Enfant									
Propose de l'aide		1							
Apporte de l'aide		2				1		2	1
Encouragement, félicite	8		4						1
Fait à la place de l'E		1						3	
Attire l'attention sur un O	4	1			2	2			1
Propose une action	6	11	2	3	5	6	1		1
Donne une solution, montre	2	2		1		1			
Met des limites	1	1							
Attend que l'E fasse par lui-même		2			1				
Nomme l'O ou ses propriétés	1		1	2	1				
Sollicite l'E à nommer			17	1	4				
Commente les actions	3	3	1		1	2			1
Questionne l'E sur son action					1	1			
Total - moyenne	24 - 4.8	24 - 1.3	25 - 2.5	7 - 1.4	15 - 1.5	13 - 4.3	2 - 0.1	5 - 0.4	5 - 0.6

Nous remarquons une grande diversité dans la qualité des interactions. Les échanges sont de durées très variables, de quelques minutes à 20 mn. Dans presque tous les cas, le parent est plus sollicitant que l'enfant. Seul Quen a un taux de sollicitation qui dépasse celui de sa maman; nous reviendrons sur cet échange. Pour les échanges



adulte-enfant, nous différencions les dyades qui obtiennent un taux supérieur à 1 et celles obtenant un taux inférieur à 1. Cette limite de 1 n'a aucune valeur statistique mais correspond à une différence qualitative dans les interactions.

Les dyades qui ont un résultat supérieur à 1, quelle que soit la durée de l'échange, mettent en œuvre un registre de sollicitations variées avec une prédominance de la proposition d'action qui correspond à une aide directe dans la résolution d'une tâche.

Le papa de Tif a proposé très fréquemment ce type d'aide et, inversement, a peu sollicité sa fille sur le plan du langage. À noter que ce papa, d'origine asiatique, peut avoir des difficultés avec la langue française. Il intervient beaucoup sur les actions effectuées par Tif, il guide son action sans faire à sa place : par exemple, il positionne la pièce au bord du jeu dans la bonne position tout en commentant un peu. Ce papa apporte donc une aide directe dans cette interaction de tutelle. Inversement, la maman de Mad a beaucoup sollicité son enfant à parler et a beaucoup parlé elle-même. La maman de Maï explique le jeu de loto : « tu vois, là c'est pareil, là c'est pas pareil, on ne peut pas le mettre ». À la fin du jeu, elle part en évoquant ce qu'elle va faire à la maison.

Dans ces dyades, les objectifs de l'atelier parent-enfant autour du jeu sont atteints : les enfants bénéficient d'échanges favorables au développement, que ce soit les interactions de tutelle ou les dénominations d'objets ou les qualifications de leurs propriétés.

Dans les dyades qui ont présenté peu de sollicitations, nous proposerons une analyse plus clinique des échanges.

Céline, l'animatrice, propose un jeu de loto à Rah et à sa maman en donnant la consigne. Rah place les images sur les cartes au hasard, elle n'a pas compris la consigne. Sa maman ne dit rien et corrige en enlevant les images qui sont mal placées. Rah refuse ses corrections, retourne la carte et s'empare de la boîte. Finalement, la maman de Rah, visiblement contrariée, part sans dire au revoir à sa fille. Céline reprend le jeu avec Rah en lui expliquant la consigne ; celle-ci parvient à placer quelques images.

La maman de Dyl propose des jeux à son fils ; celui-ci refuse. La maman dit « bon, je m'en vais » puis regarde sa montre. Un peu plus tard, Dyl prend un loto et place quelques pièces. Sa maman le félicite puis regarde ailleurs. Au bout d'un moment elle part en lui disant « bisous, je t'aime ».

La maman de Quen s'installe avec son fils à une table, elle regarde ailleurs. Une autre maman arrive avec laquelle elle commence à discuter. Quen lui tend un jouet qu'elle ne prend pas. Il se colle à elle puis s'éloigne à nouveau, sa maman le regarde. De nouveau, il lui rapporte un jouet et se colle à elle. Elle lui caresse les cheveux, le visage, tout en discutant avec l'autre maman. Il se couche par terre, sur le ventre, avec un

cube dans la main. Elle lui propose une activité, il ne bouge pas. Elle se lève et lui dit «je reviens tout à l'heure». Elle part avec l'autre maman. Quand elle regarde partir, il reste couché sur le ventre un moment puis se lève et va jouer.

Dans ces trois observations, le manque de disponibilité psychique de la maman explique le peu d'interactions et de sollicitations. Mamans peu motivées par le partage de jeux avec leur enfant mais qui participent à l'atelier pour faire plaisir à l'enseignante? Mamans trop en difficultés personnelles pour pouvoir s'investir dans l'échange avec leur enfant malgré leur désir? Sans doute un peu les deux. Mais il reste, à l'issue de ces rencontres ratées, un enfant frustré.

Conclusion

Les résultats que nous obtenons sont limités à une méthode qualitative basée sur un petit nombre d'observations. Nous ne pourrions donc pas généraliser nos résultats mais attirer l'attention sur des points importants.

Dans les observations que nous avons recueillies, les échanges entre parents et enfants dans le cadre des ateliers autour du jeu favorisent le plus souvent les interactions de tutelle et les échanges autour de la dénomination. Ce sont donc des situations qui permettent à l'enfant de développer son langage dans des échanges dyadiques. D'autre part, ils sont favorables au développement cognitif dans la mesure où les jeux proposés (lotos, encastrements, etc.) placent l'enfant dans des situations-problèmes faisant appel à son raisonnement logique (construction des ressemblances et des différences par exemple). Le parent propose alors souvent une aide directe telle que décrite dans la littérature. Dans ces cas, les interactions au cours de ces ateliers-jeux répondent aux objectifs poursuivis. Mais certaines dyades ne fonctionnent pas dans ce modèle par manque de disponibilité du parent. La proposition va alors à l'encontre de l'objectif, avec une relation parent-enfant détériorée. Ces dyades auraient besoin d'un accompagnement spécifique que devrait pouvoir mener l'animateur de l'atelier, sachant que la tâche n'est pas facile.

Cette recherche montre qu'il ne suffit pas de mettre en place un dispositif pour qu'il fonctionne tel qu'on le souhaite. L'observation, l'apport du chercheur permettent de l'évaluer et de le faire évoluer de façon à ce qu'il réponde à ses objectifs.



Références

Labrell, F. & Le Métayer, F. (1999). Enrichir la notion d'interaction de tutelle : contributions de recherches empiriques sur les résolutions de problème avec de jeunes enfants déficients et sur les interventions d'aides paternelles. *Archives de psychologie*, 67, 293-310.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Pratt, M.W. (1988). Mothers and fathers teaching 3 year-olds : Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.

Sastre, S. & Verba, M. (2001). Les interactions de tutelle avec des bébés trisomiques et des bébés typiques : le rôle de l'ajustement de l'adulte. *Enfance*, 30, 197-164.

Vygotski, L. (1931/tr. fr. 1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales de France.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1983). «Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problème». In J. Bruner et al. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Wood, D. & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.



Evolution de la préscolarisation en France, en milieu rural : réflexion comparative sur les représentations en lecture

Communication

Par Sophie Briquet-Duhuazé¹

En France, si le système préscolaire peut se définir principalement par son école maternelle, accueillant les élèves de 2 à 5 ans, en quatre sections distinctes ou regroupées en plusieurs (TPS ; PS ; MS ; GS)², il existe une autre structure, beaucoup moins connue mais réellement présente en milieu rural, la section enfantine (SE). Celle-ci se caractérise par la scolarisation au sein d'une même classe d'enfants d'âge « maternel » et d'enfants de niveau élémentaire (classe préparatoire : CP ou classe élémentaire 1 : CE1). Cette expression « section enfantine » demande une clarification qui elle-même permet de différencier nos deux recherches successives.

En effet, les élèves de section enfantine ont le plus souvent 3, 4 ou 5 ans. Ce qui signifie qu'en fonction du milieu géographique dans lequel se trouve l'école d'une part, et en fonction du nombre d'élèves au total ainsi que dans chaque niveau d'autre part, ils peuvent être préscolarisés une seule année, deux, plus rarement trois. De plus en plus, ces élèves font une PS et une MS dans une classe maternelle et effectuent la GS avec des élèves de CP et/ou de CE1. Dans ce cas, on ne les désigne pas comme formant la section enfantine car ils ont déjà été préscolarisés auparavant dans une structure maternelle, celle-ci étant représentée par une seule classe et non une école.

Notre étude, composée de deux recherches dont la dernière est en cours, porte sur ces deux configurations maternelles, la section enfantine et la grande section au sein d'une classe primaire, dont la particularité commune est de ne pratiquement jamais scolariser les enfants de 2 ans ; ce qui peut permettre, à terme, une réflexion comparative non pas en fonction du nombre d'années de préscolarisation mais en termes d'interactions entre élèves d'âges différents, soit scolarisés dans des écoles distinctes, maternelles puis élémentaires dont le passage est caractérisé par l'apprentissage de la lecture, soit dans des écoles primaires dont l'une des classes représente le lien entre ces deux écoles.

¹ Formatrice à l'IUFM de l'Académie de Rouen, Laboratoire CIVIIC Université de Rouen

² TPS : Toute Petite Section (2 ans) ; PS : Petite Section : 3 ans ; MS : Moyenne Section (4 ans) ; GS : Grande Section (5 ans).



Nous nous intéressons donc à l'acquisition de la langue écrite dans les classes où sont scolarisés des enfants d'âge maternel avec ou sans élèves lecteurs (en conséquence de niveau élémentaire) afin d'appréhender leurs performances, leurs interactions et leurs représentations.

Les performances en lecture dans les classes à cours multiples SE/CP et SE/CP/CE1

La première recherche a mesuré et comparé les performances des élèves en fin de CP dans les deux catégories de classes suivantes :

- SE/CP et SE/CP/CE1 (les CP ayant été préscolarisés 1 ou 2 ans en section enfantine) ;
- CP à un seul cours (ayant été préscolarisés 3 ou 4 ans en école maternelle).

L'enquête réalisée auprès de 905 élèves de CP, dont 176 inscrits dans les classes à cours multiples et 729 scolarisés en CP « pur », a donné lieu à un traitement statistique.

Le niveau en lecture décomposé en quatre items (bon-moyen-insuffisant-médiocre) a été mesuré à l'issue du CP en fonction de la catégorie socio-professionnelle du père, du temps de préscolarisation et du sexe de l'enfant.

Les résultats montrent que « toutes choses égales par ailleurs », les élèves de CP scolarisés dans les classes à cours multiples ont de meilleurs résultats en lecture (Briquet-Duhazé, 1996).

L'étude plus précise de l'influence du temps de préscolarisation sur ces performances en lecture montre qu'elle est nulle dans les classes SE/CP ou SE/CP/CE1. Par contre, le temps de préscolarisation influence toujours les résultats en lecture dans les CP à cours unique : plus il tend vers 3 ans, plus l'élève a de chances d'obtenir un meilleur niveau en lecture.

Les hypothèses explicatives de ces résultats supérieurs dans les classes à cours multiples nous ont conduit à analyser le passage maternelle-CP, inexistant dans ces classes, ainsi que les interactions entre les élèves des différents cours.

L'observation des élèves de section enfantine pendant les leçons de lecture dispensées par le maître aux élèves de CP révèle que la majorité d'entre eux ont une « écoute furtive » des leçons selon des modalités propres à chacun alors qu'ils réalisent un travail en autonomie, dans le même temps.

Ces résultats sont à rapprocher d'autres enquêtes dont les objectifs étaient soit de réduire les inégalités de tous ordres puisque le postulat de départ évoquait l'école rurale comme une structure défavorisant les élèves (les raisons majoritairement invoquées



étaient les faibles effectifs des classes à l'origine d'une stimulation moindre, l'isolement de l'enseignant, l'insuffisance du temps de préscolarisation ainsi que des moyens matériels peu nombreux), soit de démontrer que la scolarisation en milieu rural et la structure des classes à plusieurs niveaux offraient des avantages, renversant en partie l'idée reçue d'une moins bonne efficacité. Parmi ces derniers travaux, ceux de Leroy-Audouin (1995) montrent que la taille de la classe n'a qu'une influence limitée sur les acquisitions des enfants, mais il n'en serait pas de même pour le nombre de sections. Les classes à cours multiples seraient d'une bien meilleure efficacité pédagogique que les classes à cours unique, d'autant que les élèves les plus faibles seraient davantage sensibles à cet effet de contexte. Plus largement, Leroy-Audouin & Mingat (1995) présentent les effets positifs d'une scolarisation dans une classe à cours multiples, allant croissants au fil du temps, en se faisant particulièrement sentir au collège. Les éléments dégagés concernent l'autonomie de l'élève, le temps consacré au travail individuel, l'intégration au collège... Oeuvarard (1995) constate que les élèves de classes uniques ont d'aussi bons résultats en français que leurs camarades urbains, et des résultats légèrement supérieurs en mathématiques.

Ce que nous pouvons retenir de ces recherches c'est, tout d'abord, qu'elles démontrent que les élèves des classes à plusieurs niveaux obtiennent des résultats au moins aussi bons, si ce n'est supérieurs à ceux de leurs camarades inscrits dans une classe à un seul cours. Ensuite, si quelques-unes intègrent dans leurs échantillons des classes regroupant des niveaux maternelle et élémentaire, les classes SE/CP et SE/CP/CE1 ne forment pas un groupe à part. En ce sens, notre première recherche se démarque des dernières citées puisqu'elle considère le passage maternelle-CP comme pouvant perturber l'apprentissage de la lecture, alors que les classes SE/CP et SE/CP/CE1 contribueraient à gommer cet effet néfaste au-delà du temps de préscolarisation plus court. Ainsi, à l'issue de ce travail, la section enfantine se dégageait de l'obscurité dans laquelle l'école maternelle l'avait plongée et semblait jouer un rôle important dans la genèse des acquisitions en lecture.

Cependant, au fil du temps, pour éviter des fermetures de classes inéluctables dans certaines régions rurales, les classes à cours multiples, principalement les classes uniques, ont fait place à des RPI³ permettant le maintien des classes et l'organisation d'écoles au sein de plusieurs villages, moyennant un coût financier et temporel en transport. La préscolarisation de tous les élèves de 3 ans dans une école maternelle ou une classe enfantine en milieu rural était l'un des objectifs de la Loi d'orientation de 1989⁴. Aujourd'hui cet objectif est atteint. Il demeure des sections enfantines mais elles scolarisent plus longtemps les élèves et les regroupements favorisent la création de classes maternelles pour les trois sections PS, MS et GS. Quelquefois, les élèves fréquentent les petite et moyenne sections dans une classe maternelle et intègrent la

³ RPI: Regroupement pédagogique intercommunal.

⁴ Loi d'orientation: B.O.E.N. n°4 du 31 août 1989.

grande section dans une classe élémentaire. Cette nouvelle donne a réorienté nos recherches et notre réflexion sur les interactions entre élèves.

Interactions entre élèves en maternelle et en classe unique

A partir des résultats de notre première recherche et l'évolution, depuis une quinzaine d'années, de la préscolarisation qui tend vers 3 ans (voire 4) en maternelle, mais également en section enfantine de classe primaire, nous avons commencé une seconde recherche ayant pour objectif principal le repérage de ces interactions et leur impact sur les représentations des élèves concernant l'apprentissage de la lecture et l'usage de cette compétence. Le suivi longitudinal de deux classes, institutionnellement identiques en temps de préscolarisation mais structurellement différentes, nous permet d'évaluer l'incidence de la forme et non plus de la durée de préscolarisation sur les représentations des élèves en lecture.

- La première est une classe à deux sections, MS/GS, appartenant à une école maternelle rurale dont les élèves sont préscolarisés depuis la PS ou la TPS.
- La seconde est une classe unique⁵ dont les GS sont inscrits pour la première fois dans cette classe mais ont tous été préscolarisés deux ans (en petite et moyenne sections) dans une classe maternelle du village voisin. Ils vivent donc un changement d'école comme leurs camarades de maternelle mais un an plus tôt. De plus, ils font partie d'un groupe-classe réunissant tous les niveaux élémentaires et donc des élèves maîtrisant différemment la lecture.

Nous avons observé à plusieurs reprises les élèves de moyenne section alors qu'ils avaient un travail en autonomie à produire pendant les leçons de lecture réalisées par l'enseignante aux élèves de grande section. Puis, en fin d'année, nous avons recueilli leurs représentations en lecture. Notre travail en cours consiste à filmer les séances de lecture dans la classe unique afin de repérer les interactions des élèves de grande section. Mais nous avons aussi effectué le recueil des représentations de ces derniers concernant la lecture et son apprentissage, après un mois d'inscription en classe unique au milieu d'enfants lecteurs.

L'ensemble des données recueillies pendant les entretiens montre que les deux groupes n'avancent pas les mêmes arguments.

Les élèves de maternelle projettent fortement dans ces représentations le passage de classe (savoir lire permet de changer de classe ; Barré-de-Miniac, 1995) ou les devoirs réalisés à la maison par la fratrie. C'est-à-dire qu'ils visualisent le rôle de la lecture et quelquefois son apprentissage en déplaçant le lieu, les personnes et le temps dans un contexte reconstitué, celui du milieu familial, sachant que la vision des devoirs

⁵ Classe unique : classe regroupant tous les cycles, tous les niveaux, de la section enfantine au CM2.



par les plus petits est soit l'image d'un temps consacré par les parents, tous les jours, à l'un de leurs enfants (un temps privilège) ou bien un temps de dur labeur lorsque le frère ou la sœur vit ce moment de travail post-scolaire dans une certaine souffrance, liée aux difficultés scolaires, de mémorisation, de concentration, de relation avec les parents, ou bien d'isolement lorsque l'aide n'est pas présente...

Les élèves de grande section en classe unique ne projettent pas l'apprentissage de la lecture et les représentations en dehors de la classe. Ils s'appuient sur le travail scolaire de leurs camarades plus âgés pour décrire l'apprentissage de la lecture, ses modalités, ses outils et l'usage de cette compétence dont ils évoquent surtout l'inégalité en termes de maîtrise. C'est-à-dire qu'ils ont pris conscience dès le début de l'année que tous les autres élèves lisaient différemment. Ils évoquent la lecture à haute voix et les différences liées à la rapidité, l'intonation, les difficultés lors du déchiffrement...

Cette donnée nous permet de réfléchir plus avant sur l'incidence de la structure de la classe sur les représentations en lecture sachant que lors de notre première recherche, les élèves de section enfantine avaient beaucoup de compétences à maîtriser en une ou au maximum deux années avant d'apprendre à lire et que malgré tout, ils mobilisaient de nombreuses interactions entre pairs. Les élèves de grande section, en classe unique, ont déjà de nombreux acquis liés à leur passé en classe de maternelle et semblent dès le début de l'année capables de donner un sens aux apprentissages longs, notamment celui de la lecture et l'usage qui peut en être fait, en tous cas, en classe et n'ont pas une représentation déplacée dans l'espace et le temps, mobilisée de manière particulière comme les élèves de maternelle. Ces premiers résultats demandent bien sûr à être nuancés et complétés.

La poursuite de ces observations nous aidera à comprendre l'évolution de ces représentations chez les grands de classe unique particulièrement, comprendre de quelles manières ils inscrivent et réinvestissent la notion de temps pour apprendre à lire et l'influence de cette représentation dans la dédramatisation, à priori, de cet apprentissage. Cela favorisera sans doute, à terme, la comparaison avec les premiers, scolarisés en maternelle, dans le cadre d'une prévention de l'illettrisme, notamment.



Bibliographie

Barré-de-Miniac, C. (1995). *Genèse du rapport à l'écriture*. Lyon : Voies-livres.

Briquet-Duhazé, S. (1996). *Les performances en lecture dans les classes à cours multiples SE/CP et SE/CP/CE1*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Rouen.

Leroy-Audouin, C. (1995). *Les modes de regroupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances ? De l'influence de la taille et de la composition de la classe sur les acquisitions individuelles*. Dijon : IREDU-CNRS.

Leroy-Audouin, C. & Mingat, A. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. Rapport pour la Direction de la prévision, Ministère de l'économie*. Dijon : IREDU-CNRS.

Oeuврard, F. (1995). Les performances en français et en mathématiques des écoles à classe unique. *Education et Formation*, 43, 113-116.



Analyse comparative de la compétence discursive chez les enfants préscolarisés : école maternelle et école coranique

Communication

Par Cherifa Ghetta¹

Résumé

L'éducation préscolaire en Algérie se trouve confrontée à un double problème institutionnel et pédagogique. En dépit de cela, depuis 1990, nous assistons à une multiplication de structures d'accueil de la petite enfance liée à une demande sociale. La multiplication de ces espaces sur lesquels le Ministère de l'éducation nationale n'exerce pas un droit de regard n'est pas sans incidences sur le profil de sortie des enfants et sur les pratiques pédagogiques des éducateurs. Pour essayer de répondre à ce questionnement nous exposons les résultats d'une étude comparative sur le plan langagier entre deux groupes d'enfants préscolarisés respectivement dans une école maternelle et une école coranique. L'analyse, qui a porté sur 40 enfants soumis à la production de récits libres et de récits à partir d'images, a montré que les enfants de l'école maternelle se sont montrés plus compétents que ceux appartenant à l'école coranique aussi bien sur le plan lexical que discursif.

Le préscolaire en Algérie, depuis les années 1990, connaît une véritable floraison. Cette dernière est liée à une demande sociale associée aux attentes des parents, y compris ceux qui appartiennent aux couches les plus défavorisées. Nous assistons donc à une multiplication d'institutions : écoles maternelles, classes enfantines, écoles privées, écoles coraniques qui ne répondent pas toujours aux normes reconnues sur le plan pédagogique pour la prise en charge de la petite enfance.

La multiplication de ces structures pédagogiques, sur lesquelles le Ministère de l'éducation nationale n'exerce aucun contrôle, n'est-elle pas la source de l'hétérogénéité des profils de sortie des enfants ? Echappe-t-elle à l'hétérogénéité sur le plan des pratiques pédagogiques ? Pour essayer de répondre à ces questions, nous présentons les résultats d'une étude comparative sur le plan langagier entre deux groupes d'enfants préscolarisés dans deux espaces différents : école coranique et école maternelle. Nous

¹ Maître de conférences, Université d'Alger.

nous interrogeons sur la capacité des jeunes enfants à organiser leur discours de manière à le rendre approprié à la situation discursive où ils le produisent – plus particulièrement, sur leurs capacités lexicales et sur les stratégies de mise en discours ou textes utilisés pour donner du sens à leur discours.

Quelques précisions relatives à la notion de discours

Avant d'exposer les résultats de l'analyse discursive, il convient de cerner la notion de discours. Ce dernier est défini comme une unité de signification aussi bien chez les linguistes occidentaux que chez les linguistes et rhétoriciens arabes. Parmi ces derniers, Algurgani² fonde toute sa thèse sur la notion fondamentale de *nadm*. Selon lui, ce qui fonde la texture d'un discours est l'organisation *nadm* et sa structuration en fonction de la visée du producteur du discours. Au *nadm* qui est la mise en discours d'un certain nombre d'unités lexicales organisées selon leur sens et la fonction pragmatique qu'ils assurent, Algurgani oppose la notion de *damm* qui est une suite de sons ou de mots mis côte à côte d'une manière arbitraire (Greimas, 1966).

La production d'un discours s'articule sur trois concepts fondamentaux : *gharad* (visée), *nadm* (organisation) et *lafd* (forme de surface). La compétence discursive pré-suppose chez le sujet parlant la connaissance de la langue (*lafdh*) et la capacité d'organiser son discours de façon à le rendre approprié à la situation où il le produit, afin d'arriver au but escompté (*gharad*).

Les processus de mise en texte ou de discours reposent donc sur des opérations qui font intervenir des capacités linguistiques nécessitant un lexique et une syntaxe d'une part, et des capacités textuelles qui présupposent l'acquisition des stratégies discursives d'autre part. Ces stratégies concernent l'anaphore, la distribution des connecteurs et la gestion du temps, qui sont des marques de cohérence et de cohésion textuelle.

Cadre méthodologique

Pour les besoins de l'étude, nous avons recueilli un corpus de productions orales auprès de 20 enfants préscolarisés dans deux espaces : une école maternelle et une école coranique.

L'école maternelle « le Zénith » est située à Hydra, un quartier aisé. Elle est fréquentée par des enfants de cadres et de hauts fonctionnaires. Elle dispense un enseignement bilingue à la demande des parents. Les matinées sont consacrées aux apprentissages dans la langue française, les après-midi aux apprentissages dans la langue arabe.

L'école coranique est implantée dans la banlieue est d'Alger dans un quartier populaire, Bach Djarah. Elle accueille des enfants dont la majorité des parents ont des revenus ne leur permettant pas de préscolariser leurs enfants ni dans des espaces

² Rhétoricien arabe connu par ses deux ouvrages : *Dala'il al i'djaz* et *Asrar al balaga*.



privés, ni dans les classes enfantines, souvent réservées aux enfants d'enseignants. Le choix de l'école coranique est donc quasiment imposé pour cette couche sociale.

Le corpus

Le corpus recueilli est constitué de 40 textes produits dans deux situations discursives différentes. Dans la première situation, les enfants ont été invités à raconter une histoire qu'ils connaissaient déjà. Par contre, dans la deuxième situation, nous leur avons présenté une série d'images dans l'ordre chronologique des événements et nous les avons invités à raconter l'histoire à partir de ce support figuratif.

Dans les deux situations, les enfants se sont montrés coopératifs. Cependant il convient de noter que les enfants fréquentant l'école coranique ont présenté une certaine timidité et une certaine réticence en nous proposant de réciter une sourate, arguant du fait qu'ils ne savent pas raconter une histoire (« *mà n'arafs nahki alquisas n'hab naqra sura* » – « je ne sais pas raconter des histoires ; j'aimerais réciter une sourate »).

Les productions ont été enregistrées et ensuite écoutées et transcrites dans l'alphabet international. Nous avons pris la précaution de noter toutes les pauses, les hésitations, les répétitions des mots et les contractions (chute de voyelles casuelles).

Résultats

La présentation des résultats porte sur l'analyse lexicale et sur l'analyse textuelle, plus précisément la gestion de l'anaphore comme marque de cohérence textuelle.

L'analyse lexicale

Sur l'ensemble des textes produits, tous textes et tous groupes confondus, nous avons comptabilisé 2724 mots. Ce qui permet d'affirmer que l'enfant est capable de produire un texte de 69 mots en moyenne³.

L'examen des textes par groupe et par texte révèle les résultats suivants :

Texte	Ecole	Ecole coranique	Ecole maternelle
Nombre de mots		Nombre de mots	Nombre de mots
Récits libres (RL)		626	742
Récits à partir d'images (RI)		570	786
Total		1196	1528

³ Les mots répétés ont fait également l'objet du compte.



L'analyse intergroupe fait apparaître une différence au niveau des deux types de textes. En situation de récits à partir d'images (RI), les enfants de l'école maternelle se sont montrés beaucoup plus performants que les enfants de l'école coranique : en termes de chiffres nous comptabilisons une différence de 216 mots. Il convient de noter que les enfants de l'école maternelle arrivent à produire un texte plus long que celui produit par les enfants de l'école coranique : une différence de 20 mots en moyenne. Ceci s'explique par le fait que les enfants des écoles maternelles sont plus habitués à parler et à s'exprimer à partir du support figuratif comme moyen didactique important pour le développement du langage et de la communication. Les situations d'apprentissage analogues à celles de l'école maternelle sont quasi inexistantes à l'école coranique. Les éducatrices, dans cet espace, focalisent plutôt leur stratégie éducative sur l'apprentissage de versets du Coran où viennent se greffer quelques activités de lecture et d'écriture.

La variation concerne également les enfants appartenant au même groupe. Leurs productions varient entre un seuil minimum de 35 mots et un maximum de 107 mots pour ce qui est des récits libres (RL), et entre 51 mots et 131 mots pour ce qui est des RI. Ces variations intra-groupes ont été constatées et signalées dans les études menées par F. François sur des groupes issus de classes sociales différentes. Les variations intra-groupes, très significatives, résultat de l'hétérogénéité du groupe, s'expliquent par plusieurs facteurs, notamment le capital génétique, le milieu familial et le milieu socio-culturel.

L'analyse quantitative fait ressortir le capital lexical de l'enfant. Ce capital, exploité par l'enfant dans les situations discursives auxquelles il a été confronté, relève en grande partie du lexique fondamental⁴. Ce dernier n'est rien d'autre qu'un niveau-seuil en dessous duquel l'enfant ne peut pas communiquer en situation scolaire⁵.

Nous constatons que 70 % des mots utilisés par les enfants, tous groupes confondus, ne présentent pas de déviance par rapport à la norme standard ; par contre, sur les 30 % restants, nous repérons 10 % des verbes qui présentent une telle déviance.

Exemple 1

* *atlaqat ma'a addib* au lieu de :

* *Itlaqat ma'a addib* (trad. : «elle a rencontré le loup»)

⁴ Le lexique fondamental est le contenu officiel et obligatoire qui doit être exploité dans l'élaboration des contenus de programmes pour le premier cycle des apprentissages fondamentaux.

⁵ En situation extrascolaire, l'enfant utilise son parler ou son vernaculaire pour communiquer dans son milieu familial et social.



Exemple 2

- * *Dahlat alqubba'a alhamra u qualathu* au lieu de
- * *Dahlat alqubba alhamra u quâlât lahu* (trad. : «le petit chaperon rouge est rentré et lui a dit»)

Les 20 % restants concernent les mots outils ou connecteurs qui établissent des relations logiques entre les contenus, tels que les coordonnants et les subordonnants qui assurent la continuité discursive.

- * *umba'd* au lieu de *waba'da dalik* (trad. : «et après»)
- * *bas* au lieu de *likay* (trad. : «pour»)
- * *ala hater* au lieu de *li'anna* (trad. : «parce que»)

Cette déviance ne devrait pas être un handicap irréversible à la communication et à la conduite d'un discours, si l'espace de préscolarisation peut prendre en charge ce potentiel lexical dans le but de le développer à travers les différentes activités interactives auxquelles l'enfant doit participer activement pour apprendre à parler et à communiquer.

Pour ce qui est de la richesse lexicale, qu'on peut évaluer à travers l'emploi des adjectifs et des synonymes, nous avons constaté une indigence au niveau des deux groupes. Cependant, nous avons constaté une confusion dans l'emploi des adjectifs entre *assagir* (petit) et *alqasir* (court) et *alkabir* (grand) et *tawil* (long). Cette utilisation erronée de ces deux adjectifs devant exprimer la notion de distance nous conduit à constater que la langue n'est pas apprise dans des situations pluridisciplinaires où l'enfant apprend à maîtriser les notions d'espace, par exemple lorsqu'il est question de la longueur d'une rue :

**attariq alkabir* au lieu de *attariq tawil* ou **attariq assagir* au lieu de *attariq alqasir*

L'analyse des stratégies discursives

Nous venons de constater que l'enfant possède un lexique fondamental qui lui permet de produire un discours dans la situation narrative. Cependant, apprendre à produire des discours aussi bien narratifs et descriptifs qu'argumentatifs, c'est apprendre autre chose que le lexique et les structures syntaxiques simples. C'est en fait apprendre à maîtriser les différentes stratégies discursives et textuelles indispensables à la compréhension et à la production de discours cohérents.

La notion de cohérence telle qu'elle est définie par les grammairiens de textes repose sur deux contraintes au niveau micro-structurel et au niveau macro-structurel du texte. Au niveau micro-structurel, l'intérêt est porté exclusivement aux rapports qui



s'établissent entre les phrases constitutives d'un discours ; par contre, au niveau macro-structurel, l'intérêt est porté aux rapports qui s'établissent entre les séquences.

Ainsi tout discours cohérent doit développer dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. Il s'agit de pronominalisation (Combettes, 1977), de substitution lexicale, de recouvrements prépositionnels ou de reprises d'inférence. Tous ces mécanismes qu'à la suite de M. Charolles on appelle procédés anaphoriques jouent un rôle déterminant dans le développement thématique.

L'analyse du corpus a révélé que la stratégie discursive la plus utilisée par nos sujets interrogés est la pronominalisation, c'est-à-dire la reprise du thème par le pronom intégré au verbe et le pronom suffixe au verbe et au nom. Nous repérons cette stratégie surtout dans les récits libres, par exemple :

Kan fi qadim azaman usfur ga'a 0 lisruba 0 alma'... Hargat addifda'a u qalat lahu
(trad. : «il était une fois un oiseau. Il est venu pour boire de l'eau. Une grenouille est sortie et lui a dit...»)

Nous remarquons que le thème *usfur* a été repris par le pronom *huwa* («il») dont la marque est le zéro, marque non apparente dans les deux lexies verbales (*ga'a* et *liyasruba*), et en suffixe dans la lexie nominale (*lahu*).

Par contre, en situation de récits à partir d'images et tous groupes confondus, les jeunes enfants s'appuient sur les marques énonciatives pour donner du sens à leur discours. Parmi ces marques, nous repérons l'emploi du temps présent et les pronoms démonstratifs. Par exemple :

ha hiya abluqubba'a tagri fi attariq (trad. : «Voici le petit chaperon rouge qui court dans la rue».)

Conclusion

L'analyse discursive montre que les enfants appartenant à l'école maternelle sont plus performants que les enfants des écoles coraniques. Ceci nous a conduit à confirmer l'hypothèse de départ sur l'hétérogénéité des profils de sortie. Ceci étant, la préscolarisation en Algérie est une préscolarisation à deux vitesses privilégiant les enfants appartenant à la couche favorisée. Mais l'hétérogénéité de profil ne semble pas toucher uniquement l'aspect langagier mais d'autres aspects qui restent à vérifier par d'autres études sur le plan affectif, psychomoteur et cognitif.



Bibliographie

Adam, J.M. (1991). *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris: Hachette.

Beaudichon, J. (1977). *Caractéristiques et efficacité de la communication chez l'enfant*. Thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris.

Beaudichon, J. et al. (1982). Langage et communication chez l'enfant à l'âge préscolaire. In *Actes du colloque 29/30 juin*. Presses Universitaires de Rennes.

Boudalia-Greffou, M. (1989). *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. Alger: Laphomic.

Boudalia-Greffou, M. (1993). Pédagogie maternelle et didactique des langues étrangères. *Naqd*, 5.

Charolles, M. (1978). La cohésion de séquences de propositions dans la macro-structure narrative. *Langue Française*, 38.

Combettes, B. (1977). Ordre des éléments de la phrase et linguistique textuelle. *Pratiques*, 13.

Dabene, L. (1987). Langue maternelle et didactique des langues. Quelques réflexions. *Langues modernes*, 1.

Dabene, L. (1994). *Repères socio-linguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Durif, D. (1986). *Quel langage en maternelle?* Paris: Armand Colin.

François, F. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. *Langages*, 59.

François, F. (1985). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.

Ghettas, C. (1995). *L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale entre 5 et 9 ans. Essai d'analyse des compétences narrative et textuelle*. Thèse, Université de Grenoble III.

Greimas, A. J. (1966). Eléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communication*, 8.

Lentin, L. (1971). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où? Quand? Comment?* Paris: ESF.

Marcais, W. (1931). La diglossie arabe. *Revue de pédagogie*, 1.

Piaget, J. (1964). Le langage et la pensée chez l'enfant. In J. Piaget, *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier.

Rondal, J. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: P. Mardaga.

Saada, E.H. (1983). *Les langues de l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Berne: Peter Lang.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Simon, J. et al. (1972). L'expression verbale de l'ordre de succession temporelle de deux événements chez les enfants de 6 à 10 ans. *Bulletin de psychologie*, 26.

Slama-Cazacu, T. (1977). Les échanges verbaux entre les enfants et entre adultes et enfants. In Bronckart, J.P. et al. (éd.), *La genèse de la parole*. Paris: PUF.



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

Symposium

Organisé par Madelon Saada-Robert¹

Présentation générale

Les trois sections de ce symposium portent sur les deux familles de questions suivantes :

- Que recouvre la lecture interactive de livres d'images et la proto-écriture ou écriture inventée, comme pratiques familiales et d'institutions de la petite enfance ? Que sait-on de leur évolution ? Quel impact ces pratiques ont-elles sur l'acquisition de la littéracie, et plus précisément sur la lecture/écriture en début de scolarité ?
- Quelle est la nature des objectifs éducatifs poursuivis par les institutions de la petite enfance d'une part, par l'école d'autre part ? Une situation de lecture/écriture sera examinée sous cet angle.

Leur objectif est de montrer en quoi les pratiques de littéracie, c'est-à-dire la lecture interactive de livres d'images et l'écriture inventée, généralement attribuées à la petite enfance (1^{ère} section), participent bien de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite (2^e et 3^e sections). La délimitation institutionnelle *petite enfance* - *école* s'avère non relevante du point de vue des situations de littéracie émergente.

¹ Professeur, Université de Genève.



1. La littéracie émergente : un bilan des recherches de ces dix dernières années

Par Madelon Saada-Robert¹

Introduction

L'enjeu de cet exposé touche à la prévention de l'illettrisme ou plus banalement à celle des difficultés d'apprentissage en lecture/écriture. Considérant les racines les plus précoces de l'acquisition de la lecture et de l'écriture par les jeunes enfants dans leur milieu socio-éducatif (famille et/ou institution de la petite enfance), la question traitée est celle de savoir quels sont les mécanismes de l'entrée dans le monde de l'écrit, aussi bien sur le plan des connaissances mises en place par le jeune enfant que sur le plan des fonctionnements institutionnels. Dans cette perspective, je dresserai successivement un bilan des recherches sur les pratiques de littéracie qui se déroulent dans les *familles*, selon le *statut socio-économique et culturel* de ces dernières, puis des recherches sur les *dimensions microsociales* des pratiques de littéracie dans les familles, puis sur l'acquisition de la littéracie dans les *institutions préscolaires* ; je terminerai par une analyse des *composantes linguistiques* qui définissent la lecture et l'écriture émergentes et leurs liens².

En préalable, quelques postulats théoriques et définitions méritent d'être posés.

- Du point de vue des mécanismes de l'apprentissage, rien ne justifie la séparation entre le préscolaire et le scolaire pris comme deux mondes séparés (Ferreiro & Teberosky, 1982 ; Lancy, 1994).
- La littéracie renvoie à des pratiques qui ne se définissent pas par un état (savoir lire et écrire) mais par un processus d'acquisition portant à la fois sur la *compréhension* (la lecture) et la *production* (l'écriture) de textes (Pellegrini & Lee Galda, 1994).
- Le terme « littéracie émergente » (*« emergent literacy »*) est apparu dans les années 1980 en Amérique du Nord³. Il visait à renforcer la définition de la littéracie, en tant que *processus du devenir littéraire, du devenir lecteur et scripteur* (Lancy, 1994).

¹ Professeur, Université de Genève.

² Cet exposé est basé sur Saada-Robert, M. (2003).

³ Ce qui explique pourquoi la majorité des recherches dont il est fait mention ici est publiée en anglais.



- Dans cette définition, c'est l'enfant lui-même qui est vu comme le principal instigateur de son apprentissage ; il « *construit sa littéracie* », dans un cadre de *médiation* approprié (Sulzby & Teale, 1991).
- Les concepts de *lecture émergente*, *écriture émergente* et *écriture ou orthographe inventée* sont issus de cadres théoriques différents, de contextes méthodologiques d'étude et de phénomènes différents ; ils appartiennent cependant au même champ conceptuel de la proto-lecture et proto-écriture.

Recherches sur les pratiques de littéracie dans les familles

Les recherches pionnières de Teale (1986), puis de Bryant, MacLean, & Bradley (1990), Dickinson & Snow (1987), Warren-Leubecker & Carter (1988) ont porté sur les expériences littéraciques vécues dans des familles contrastées, de statut socio-économique et culturel⁴ faible, moyen et supérieur. Elles ont montré des différences dans le nombre et la qualité des échanges littéraciques ainsi que la grande diversité des pratiques. Plus récemment, Chaney (1994) a effectué une étude sur 43 enfants de 3 ans et leur famille, de statut économique et social (SES) contrasté (enfants par ailleurs en crèche). Il a pu montrer que tous les enfants vivent des expériences littéraciques à la maison ; tous les parents lisent régulièrement (journal, revue, programme TV, etc.), que ces pratiques constituent un bon prédicteur du développement langagier en général, mais qu'elles ne conduisent pas directement à une prise de conscience des propriétés de la langue écrite. Le revenu des parents ne constitue pas un prédicteur du développement du langage oral, ni des compétences alphabétiques. Le SES n'est pas un facteur déterminant du succès ultérieur de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Dans les familles à SES faible, les expériences littéraciques varient énormément en fréquence et en qualité.

Dans son observation quotidienne pendant une semaine de 20 familles à SES faible, Purcell-Gates (1996) a mis en évidence que la fréquence et le type d'activités varient énormément et que les enfants qui connaissent mieux les propriétés de l'écrit sont ceux qui vivent des activités de lecture et d'écriture en tant que loisirs qui leur sont destinés. Ces résultats ont été relevés préalablement par McCleaf Nespeca (1995) qui avance également que la lecture partagée avec les enfants de famille de SES faible consiste principalement en questions ponctuelles sur les personnages et les événements, alors que les parents de SES moyen et élevé engagent un dialogue à partir des livres. Des conditions de vie stressantes et un environnement urbain défavorable entraînent une diminution des échanges oraux en famille et une diminution des activités littéraciques.

En bref, le SES des familles a une incidence sur le langage oral des jeunes enfants, mais n'explique pas les différences dans l'acquisition ultérieure de la lecture/écriture à

⁴ Mesuré selon le revenu du père ou de la mère (le plus élevé), le niveau de formation du père ou de la mère (le plus élevé), et la profession du père et de la mère.

l'école. Une grande variabilité dans l'usage des pratiques de littéracie (fréquence et qualité) existe dans les familles à SES faible ; lorsque les activités sont intentionnellement menées *pour* les enfants, elles prennent la forme de « tâches scolaires ».

Créer des lieux de formation parentale à la lecture et à l'écriture partagée ?

Saracho (1997) analyse les transformations intervenant chez les parents de 15 familles « à risques » ayant des enfants en crèche. Des séances d'ateliers une fois par quinzaine pendant 5 mois ont été mises sur pied dans un programme éducatif ad hoc. Le contenu des discussions lors de ces séances ont porté sur : comment lire un livre avec son enfant (échange de pratiques) ? Comment amener son enfant à s'investir activement, à prendre part à la lecture ? Comment faire des liens entre les histoires ? Comment faire des liens avec les événements vécus de la famille, du quartier, etc. ? Suite à ces ateliers, il a été montré que la transposition en famille a été positive ; que les activités préscolaires sont mieux comprises, et reprises à la maison, permettant aux enfants de lier les deux univers en parlant de l'un avec les adultes de l'autre ; que les activités littéraciennes en famille se diversifient ; finalement, que les parents adoptent une conception positive de la littéracie comme processus social évoluant par plusieurs sources.

Les dimensions microsociales de la littéracie émergente

Les activités de lecture partagée et la qualité de la relation adulte-enfant

Selon Bus & van Ijzendoorn (1995, p. 1009), « l'apprentissage de la littéracie est enrobé dans le contexte émotionnel ; la littéracie n'est pas le résultat d'un environnement riche en matériel écrit seulement, elle dépend fortement de la capacité des parents et des éducateurs à engager l'enfant dans un investissement actif » (notre traduction). Dans leur analyse de la lecture partagée de 350 mères avec leur enfant de 3 ans, ces auteurs ont attribué un score « d'attachement maternel » à tous les enfants, comparés en trois groupes de dyades : les lectures occasionnelles, 1-2 fois par semaine chez des familles SES bas ; les lectures fréquentes, quotidiennes, chez des familles SES bas ; les lectures fréquentes, quotidiennes, chez des familles SES élevé. Les résultats sont intéressants : les différences entre SES se marquent sur le nombre d'élaborations énoncées, mais pas sur leur qualité ; les dyades moins « sécurisantes » lisent moins fréquemment ; les enfants sont moins impliqués ; dans les deux groupes de lecture fréquente, on trouve moins d'interactions élaborées ; le groupe de lecture occasionnelle élabore des énoncés plus riches.

Quatre niveaux de lecture partagée ont été distingués : commenter les images ; lire et discuter largement à propos des images ; lire et discuter de la trame du texte ; lire et repérer des propriétés linguistiques du texte.

Reese (1995) a analysé les conversations de 24 dyades (SES moyen) mère-enfant à 46 et 58 mois (3;10 et 4;10). Les compétences littéraciennes à 70 mois (5;10) ont été vérifiées. Il ressort de cette étude que, entre 3;10 ans et 4;10 ans, les mères *augmentent*



la contextualisation de leurs échanges, et que la *contextualisation* constitue un facteur de prédiction positif des compétences en littéracie à 5;10 ans.

Dans cette catégorie d'études, on peut se demander quels sont les *genres de livres* lus avec les jeunes enfants. Plusieurs auteurs (Reese & Harris, 1997; Scarborough & Dobrich, 1994; Zecker, 1996) ont montré que les livres de fiction sont les plus fréquemment lus et que les textes d'un genre non-fictionnel sont à promouvoir; ils visent à informer, instruire, répondre à des questions, ouvrir les connaissances sur «le monde», etc. En écriture également, Zecker (1996) observe que *la liste* est le genre le plus connu et le plus écrit des plus jeunes.

Littéracie et instruction préscolaire

Deux formes d'activités sont les plus répandues en institutions de la petite enfance (IPE): les activités dites de *littéracie émergente (LE)*, et les activités dites d'*entraînement préscolaire (EP)*.

Les effets des pratiques de LE et de EP en crèche

Corcoran Nielsen & Monson (1996) ont analysé les compétences littéraciques de 83 enfants (pre/post-test): 42 en LE et 41 en EP. Les résultats des enfants LE sont meilleurs, tout particulièrement les enfants «à risques» (confirmation des travaux de Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone & Fischel, 1994, repris par Whitehurst et al., 1999). Les effets des activités LE se marquent sur les conceptions des enfants concernant l'écrit et les signes graphiques, et sur les compétences en oral. En ce qui concerne les compétences linguistiques plus précises et particulièrement le repérage de la première lettre des mots, les résultats sont significativement meilleurs pour le groupe LE.

McMahon, Richmond & Reeves-Kaselkis (1998) confirment ces résultats dans leur étude portant sur 192 enfants provenant de 12 crèches. Ils trouvent des différences qualitatives dans l'investissement des enfants, plus impliqués et concentrés dans les activités de LE et plus «demandeurs» en connaissance et en utilisation des lettres. Ils énoncent toutefois une mise en garde contre la tentation d'exclure toute activité centrée sur le repérage de lettres, la connaissance du nom de quelques lettres, etc.

Autre élément, les représentations et les pratiques des éducateurs et des enseignants semblent avoir un impact sur l'entrée dans le monde de la littéracie. Corcoran Nielsen & Monson (1996) ont étudié les conceptions des éducateurs et des enseignants selon leurs pratiques de LE ou de EP, sur trois dimensions: l'utilisation du temps, le contenu travaillé et le type d'intervention en relation duale ou en groupe. Dans les groupes LE, plus de temps est consacré aux activités littéraciques, aussi bien en lecture qu'en écriture par la «dictée à l'adulte». Dans le groupe EP, un temps considérable est consacré à la consigne et au suivi des activités individuelles papier-crayon. Dans les groupes LE, la compréhension de la tâche et du contenu des textes lus ou écrits est plus important, tandis que dans les groupes EP c'est le succès de la tâche qui

est plus importante. McMahon et al. (1998) confirment et complètent les différences de représentations.

Chez les EP, l'instruction ne commence pas avant 5-6 ans. Les mécanismes perceptifs et visuels sont considérés comme essentiels. Des compétences précises sont pré-requises. Les adultes LE considèrent que la littéracie s'acquiert très tôt, que les pratiques sont décisives, elles nécessitent un investissement de l'enfant, l'apprentissage est un processus risqué de confrontation à l'inconnu.

En bref, les conceptions des éducateurs et des enseignants en matière de littéracie ont un impact fort. L'investissement des enfants se révèle plus fort dans les groupes et avec les éducateurs pratiquant la LE.

Les composantes linguistiques de la littéracie émergente

Trois composantes sont essentiellement en jeu : la compréhension de la nature «représentative» de la langue écrite, différente de l'image; les composantes textuelles; les composantes linguistiques spécifiques.

La compréhension de la nature «représentative» de la langue écrite

Le rôle du jeu symbolique lors de l'entrée dans le monde de l'écrit et notamment les effets du jeu symbolique sur la représentation de l'écrit sont mis en évidence par Pellegrini & Lee Galda (1993). Ces effets sont confirmés par Bialystok (1995); Jaffré (1992); Katz (2001); McMullen & Anderson Darling (1996); Pontecorvo, Orsolini, Birge & Resnick (1996). Non seulement le «faire semblant» de lire ou d'écrire s'inscrit chez l'enfant bien avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, mais aussi la littéracie est rappelée comme étant un processus conceptuel complexe de construction de significations dans un contexte de communication.

Le symbole pictural versus le signe graphique: bien que tous les deux de nature représentative, des fonctions et des fonctionnements différents doivent progressivement être accordés à l'image et au signe graphique (Jaffré, 1992; Kress, 1997; Saada-Robert et al. 2003).

Les composantes textuelles

Dickinson & Smith (1994) étudient la *compréhension des textes* à 4 ans dans trois dispositifs: la lecture interactive (l'adulte lit et explique), les groupes de co-construction (discussions ouvertes) et les groupes d'instruction (les enfants répondent aux questions). Il en ressort que le vocabulaire et la compréhension du texte sont meilleurs dans le 1^{er} groupe, et que les argumentations et justifications sont meilleures dans le 2^e; il n'y a pas de gain dans le 3^e groupe.



Autre composante textuelle importante : la *structure du discours* et l'organisation propre à chaque *genre de texte*. Cox, Fang & White (1997) analysent l'utilisation des *marques de cohésion* (par ex. les pronoms de reprises) par des enfants de 4 et 5 ans à l'oral et à l'écrit (compréhension et « dictée à l'adulte »). A l'oral, les marqueurs sont utilisés et compris ; à l'écrit, seuls les enfants qui « lisent » des livres avec une *stratégie narrative* et un début d'attention aux propriétés de l'écrit, comprennent correctement les marques de cohésion et les produisent en situation de « dictée à l'adulte ». Les enfants qui produisent des stratégies basées sur la seule *description d'images* ne comprennent et ne produisent pas de marques de cohésion. La structure du texte et les marques de cohésion constituent un facteur déterminant de la compréhension d'un texte (confirmation par Woodruff, 2001).

Les composantes linguistiques de la lecture émergente

Elster (1994) analyse la lecture émergente de 50 enfants de 4-5 ans qui « lisent un livre ». Quatre types de stratégies de lecture sont avancées : la lecture par description « dialogique » des images puis la description autonome, la narration basée sur les images sans appui sur la structure narrative textuelle suivie ; la narration pseudo-verbatim « comme le texte », la narration verbatim « mémorisation du texte ». Plusieurs de ces stratégies sont utilisées chez un même enfant au cours de sa lecture ; il n'y a donc pas de « stade » dans cet apprentissage, mais des dominances de stratégies. Les stratégies dépendent de la connaissance du livre, du genre de texte, et de la correspondance entre les images et le texte.

En ce qui concerne les composantes comme la conscience phonologique et la connaissance des lettres, d'autres études (Ehri, 1997 ; Johnston, Anderson & Holligan, 1996 ; Seymour & Evans, 1994 ; Treiman & Zukowski, 1996) montrent que le repérage des rimes et leur production sont une composante qui peut être acquise précocement en même temps que la lecture émergente. Par contre, la connaissance des lettres de l'alphabet et la segmentation des phonèmes sont des composantes qui interviennent plus tardivement et de manière parallèle à la lecture ; elles ne sont pas des prérequis à la lecture.

Les composantes de l'écriture émergente (writing-spelling)

Brenneman, Massey, Machado & Gelman (1996) ont demandé à 50 enfants de 5 ans de « dessiner une image » et d'« écrire le nom » correspondant à ce qu'ils ont dessiné. Les auteurs relèvent que les enfants dessinent en lignes continues distribuées au hasard sur la page, qu'ils écrivent en produisant des marques discontinues, séparées, éparpillées puis en lignes, de gauche à droite, et qu'ils ont donc une représentation et une connaissance précoce que les signes graphiques sont différents des symboles picturaux, ce qui est confirmé ailleurs (Saada et al., 2003). Levin, Share & Shatil (1996) élaborent un modèle développemental qui va de la production de gribouillis, lignes incurvées, pseudo-lettres, aux lignes de lettres au hasard, provenant du prénom puis à l'utilisation des lettres en correspondance avec les sons. De même, Ferreiro et

al. (1996) montrent l'évolution suivante, dès les lettres : utilisation de pseudo-lettres et de lettres connues, en ligne, sans segmentation ; principe du minimum de 3 lettres pour écrire un mot ; principe de lettres différentes pour des mots différents ; principe alphabétique avec correspondance syllabique puis phonémique.

Les composantes logographiques et alphabétiques apparaissent donc aussi dans l'écriture, aux côtés d'une autre composante, morphologique, qui se réfère à la signification du mot ou à sa forme (Ferreiro, 1996 ; Nunes, Bryant & Bindman, 1997 ; Treiman & Cassar, 1996).

Les relations entre lecture et écriture

Une hypothèse est de plus en plus soutenue aujourd'hui par les chercheurs : la lecture n'est pas première, suivie de l'écriture. La lecture et l'écriture dépendent l'une de l'autre et se construisent en parallèle, elles font partie d'un même système conceptuel et cognitif (Perfetti, Rieben & Fayol, 1997). L'écriture pourrait même précéder la lecture (Huxford et al., 1992 ; Richgels, 1995 ; Rohl & Pratt, 1995 ; Saada-Robert et al. 2003).

La recherche «en situation»

La recherche en éducation peut-elle se satisfaire des résultats de recherches démontrés par les chercheurs qui travaillent en laboratoire ? Les processus qui se déroulent dans le milieu même de l'acquisition (à l'école par exemple) sont-ils identiques à ceux qui se déroulent en laboratoire ? Telles sont les questions que de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation se sont récemment posées (Leutenegger & Saada-Robert, 2002 ; Chatelanat, Moro & Saada-Robert, sous presse). Une alternative à la recherche en laboratoire comme à l'observation ethno-méthodologique est concevable pour étudier notamment l'acquisition de la littéracie *dans le contexte même de cette acquisition* : le groupe d'enfants et l'adulte, dans leur environnement institutionnel. C'est la «recherche en situation» qui suit plusieurs étapes : élaborer des situations éducatives (ou d'enseignement/apprentissage) appropriées en analysant les composantes linguistiques qu'elle met en scène ; observer et analyser comment les enfants progressent dans la situation proposée par l'éducateur/enseignant ; analyser les interventions de ce dernier en lien avec les stratégies d'apprentissage des enfants.

La problématique théorique de telles recherches repose sur quelques questions, par exemple : comment, en contexte réel d'enseignement/apprentissage, la littéracie émergente s'acquiert-elle ? Comment l'enfant passe-t-il de l'image au texte ? Quels sont les relations entre la lecture et l'écriture pendant cette étape dite d'émergence ?



Bibliographie

- Bialystok, E. (1995). Making concepts of print symbolic: Understanding how writing represents language. *First Language*, 15, 317-338.
- Brenneman, K., Massey, C., Machado, S.F. & Gelman, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive Development*, 11, 397-419.
- Bryant, P., Maclean, M. & Bradley, L. (1990). Rhyme, language and children's reading. *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252.
- Bus, A.G. & van Ijzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 998-1015.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Chatelanat, G., Moro, C. & Saada-Robert, M. (éd.) (sous presse). *Unicité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. Berne: Peter Lang.
- Corcoran Nielsen, D. & Monson, D.L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The Journal of Educational Research*, 89, 5, 259-271.
- Cox, B.E., Fang, Z. & White, O.B. (1997). Preschoolers' developing ownership of the literate register. *Reading Research Quarterly*, 32, 1, 34-53.
- Dickinson, D.F. & Snow, C.E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Dickinson, D.K. & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Ehri, L.C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In Perfetti, C.A., Rieben, L. & Fayol, M. (eds.), *Learning to spell*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Elster, C. (1994). Patterns within preschooler's emergent readings. *Reading Research Quarterly*, 29, 403-418.
- Fereiro, E. & Teberoski, A. (1982). *Literacy before schooling*. New York: Heinemann.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1996). PIZZA or PIZA? How children interpret the doubling of letters in writing. In Pontecorvo, C., Orsolini, M., Birge, B. & Resnick, L.B. (eds.), *Children's early text construction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Huxford, L., Terrel, C. & Bradley, L. (1992). «Invented» spelling and learning to read. In Sterling, C.M. & Robson, C. (eds.), *Psychology, spelling and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe: Les procédures graphiques. *Langue Française*, 95, 25-48.



- Johnston, R.S., Anderson, M. & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.
- Katz, J.R. (2001). Playing at home: The talk of pretend play. In Dickinson, D. & Tabors, P.O. (eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (53-73). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Lancy, D.F. (ed.) (1994). *Children's emergent literacy: From research to practice*. Westport, Conn: Praeger.
- Lancy, D.F. (1994). The conditions that support emergent literacy. In Lancy, D.F. (ed.), *Children's emergent literacy: From research to practice*. Westport, Conn: Praeger.
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (éd.) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles: DeBoeck, coll. Raisons Educatives.
- Levin, I., Share, D.L. & Shatil, E. (1996). A qualitative-quantitative study of preschool writing: It development and contribution to school literacy. In Levy, M. & Randell, S. (eds.), *The science of writing, theories, methods, individual differences and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCleaf Nespeca, S. (1995). Parental involvement in emergent literacy skills of urban Head Start children. *Early Child Development and Care*, 111, 153-180.
- McMahon, R., Richmond M.G. & Reeves-Kaselskis, C. (1998). Relationship between kindergarten teacher's perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91, 3, 173-181.
- McMullen, M.B. & Anderson Darling, C. (1996). Symbolic problem solving: An important piece of the emergent literacy puzzle. *Early Child Development and Care*, 121, 25-35.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Spelling and grammar. In Perfetti, C.A., Rieben, L. & Fayol, M. (eds.), *Learning to spell*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28, 163-175.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (1994). Early literacy from a developmental perspective. In Lancy, D.F. (ed.), *Children's emergent literacy*. Westport, Conn: Praeger.
- Perfetti, C.A., Rieben, L. & Fayol, M. (eds.) (1997). *Learning to spell*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Birge, B. & Resnick L.B. (eds.) (1996). *Children's early text construction*. Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Reese, D.A. & Harris, V.J. (1997). «Look at this nest!» The beauty and power of using informational books with young children. *Early Child Development and Care*, 127-128, 217-231.



- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405.
- Richgels, D.J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96-109
- Rohl, M. & Pratt, C. (1995). Phonological awareness, verbal working memory and the acquisition of literacy. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 327-360.
- Saada-Robert, M. (2003) Early emergent literacy. In Bryant, P. & Nunes, T. (eds.), *Handbook of literacy*. The Netherlands: Kluwer Publisher.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Université de Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 100.
- Saracho, O.N. (1997). Using home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128, 201-216.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Seymour, P.H.K. & Evans, H.M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 221-250.
- Sulzby, E. & Teale W.H. (1991). Emergent literacy. In Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In Teale, W.H. & Sulzby, E. (eds.), *Emergent literacy: Writing and Reading* (173-205). Norwood, NJ: Ablex.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Treimann, R. & Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 141-170.
- Warren-Leubecker, A. & Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, 728-742.
- Whitehurst, J., Zevenbergen, A.A., Crone, D.A., Schultz, M.D., Velting O.N. & Fishel, J.E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A. & Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Woodruff, L.B. (2001). The effect of story exposure, instructional group size, and pre-kindergarten experience on story comprehension and receptive vocabulary in kindergarten children. Dissertation, Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences, Howard University.
- Zecker, L.B. (1996). Early development in written language: Children's emergent knowledge of genre-specific characteristics. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 2-25.



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

Par Martine Auvergne¹

Introduction

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture a des sources très précoces qui se développent déjà chez le tout jeune enfant au sein de sa famille. A leur entrée à l'école, on peut donc proposer aux enfants des situations de pré-lecture et de pré-écriture qui vont leur permettre de construire les racines de la lecture/écriture.

La situation de lecture/écriture émergente dont il est question ici a été élaborée à la Maison des Petits, école publique élémentaire rattachée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, avec un mandat de recherche et de formation. L'équipe des enseignants et des chercheurs a progressivement élaboré un certain nombre de séquences didactiques de lecture/écriture émergente qui ont donné lieu à des analyses faites dans le cadre d'un programme de recherche. De ces analyses ont découlé les pratiques qui sont à la base de la démarche de l'entrée dans la langue écrite à la Maison des Petits, qui prend le texte comme élément de base de l'enseignement/apprentissage (Saada-Robert et al., 2003).

Les travaux les plus récents montrent d'ailleurs que la lecture se construit par l'enfant aussi à travers l'écriture et qu'elle met en jeu des mécanismes d'apprentissage portant sur un savoir complexe.

La situation de lecture/écriture émergente

Dans cette école, l'équipe a mis en place une situation appelée situation didactique de lecture/écriture émergente (LEE). A travers la LEE, l'apprenant va *s'investir du rôle de lecteur et de scripteur*, c'est-à-dire différencier le texte de l'image, comprendre la fonction communicative de l'écrit et prendre conscience de la nature représentative du signe graphique, ceci bien avant qu'il ne devienne lecteur et scripteur de manière conventionnée. Cette situation se pratique dès le début de la première année scolaire (4 ans) à raison de quatre fois dans l'année, et peut se prolonger l'année suivante selon le parcours des enfants. Elle s'effectue collectivement, en duos ou individuellement, selon les phases du déroulement de la situation. Cette activité de lecture/écriture se

¹ Enseignante détachée à la recherche, Maison des Petits, DEP-FPSE, Genève.



compose de deux séquences distinctes reliées par un même contenu, le livre : une séquence de lecture émergente durant laquelle l'enfant est amené à lire/raconter un livre à un enfant plus grand ; une séquence d'écriture émergente durant laquelle l'enfant dessine un passage de l'histoire et écrit, comme il pense, comme il sait, un commentaire à son dessin.

Chaque séquence se divise en cinq phases.

Pour la lecture émergente :

Phase 1 : Présentation et discussion du projet général (ancrage pragmatique). L'enseignant présente aux enfants le déroulement de la démarche et les différentes activités qui la composent. Il leur énonce le but et le destinataire de cette activité, à savoir « lire, raconter » un livre à un enfant plus grand.

Phase 2 : Lecture interactive avec hypothèses (construction du sens à travers l'image et le texte). Guidés par les questions de l'enseignant, les enfants font des hypothèses à partir de la page de couverture, sur l'histoire contenue dans le livre, le sens et les propriétés de l'écrit (titre, auteur, etc.). Puis l'enseignant amène les enfants à faire des hypothèses sur le contenu du livre page après page. Au fur et à mesure, il lit chaque page du livre et fait vérifier les hypothèses par les enfants pour les amener à faire des liens avec le texte tel qu'il est écrit par l'auteur.

Phase 3 : Lecture finale complète par l'adulte (vérification du sens par le texte). L'enseignant lit le livre en entier tel que l'auteur l'a écrit. Les différences avec les hypothèses des enfants sont discutées.

Phase 4 : Relecture et activités autour de l'histoire (consolidation de la compréhension de l'histoire). Afin de consolider la structure narrative de l'histoire, l'enseignant relit plusieurs fois le livre aux enfants et leur propose diverses activités autour du texte et des images, comme par exemple : ordonner les images de l'histoire ; montrer une image et trouver celle qui vient avant et/ou après, dire si l'image correspond au début, au milieu, à la fin de l'histoire ; lire le texte et trouver l'image correspondante, etc. Au besoin et dans le but d'une appropriation individuelle du sens de l'histoire, l'enseignant demande à l'enfant de lui raconter le contenu du livre avant qu'il ne le « lise » à un camarade.

Phase 5 : Lecture émergente (énonciation orale d'un écrit ; prise de conscience des propriétés graphiques). L'enseignant fait réactiver le but et le déroulement de l'activité en intégrant les enfants plus âgés et en leur explicitant leur rôle (écoute active, interaction). Chaque enfant « lit/raconte », le livre à son camarade. Les deux enfants sont installés côte à côte, le livre posé sur une table devant le « lecteur », pour qu'il puisse tourner les pages, montrer une image ou une particularité de l'écrit ; son camarade peut intervenir pour demander des précisions de manière à mieux comprendre l'histoire.



Par la suite, les enfants plus âgés peuvent être amenés à reconstituer, à partir de la même histoire, un livre pour la classe.

Pour l'écriture émergente :

Phase 1 : Présentation et discussion du projet (ancrage pragmatique). L'enseignant explicite le déroulement de la situation, le but et le destinataire (constituer un cahier personnel avec tous les écrits de l'année, et discuter des différences dans la progression, avant de le présenter aux parents). Il précise aux enfants qu'il sait qu'ils n'écrivent pas encore comme les adultes, mais qu'ils vont faire comme ils savent. L'enseignant donne une consigne du type : « *Je sais que vous ne savez pas encore écrire comme les grands, mais je sais que vous savez beaucoup de choses, alors vous allez écrire comme vous pensez, comme vous savez déjà* ». Au besoin, l'enseignant montre aux enfants des exemples d'écriture d'autres enfants du même âge.

Phase 2 : Dessin d'un épisode du livre (expression picturale d'un contenu sémantique). Chaque enfant choisit l'épisode du livre qu'il préfère et le dessine.

Phase 3 : Énonciation orale du projet d'écriture (planification de l'expression graphique). L'enfant énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignant : « *Qu'aimerais-tu écrire pour raconter ton dessin ?* » L'enseignant prend note individuellement des projets d'écriture des enfants.

Phase 4 : Production écrite avec explications métagraphiques (expression graphique d'un contenu sémantique). L'enfant « écrit » comme il pense, comme il sait ce que « raconte son dessin ». Par des interventions ciblées différenciées, l'enseignant l'encourage à écrire tout en valorisant sa production. À la fin de cette dernière, l'enseignant relit en interaction avec l'enfant le commentaire de celui-ci. C'est la phase où le guidage de l'enseignant est le plus approprié pour l'enfant. En effet, c'est en le questionnant de manière ciblée, à partir de sa production, que l'adulte va activer la réflexion métagraphique de l'enfant et lui proposer des pistes de réponses qui lui permettront de progresser dans sa prise de conscience du système alphabétique.

Phase 5 : Mise en valeur de la progression : le portfolio (évaluation formative). À la fin de la démarche, les travaux sont mis en valeur sous la forme d'un portfolio, afin de montrer la progression des enfants au cours de l'année.

Dès leur entrée à l'école, les enfants sont donc mis dans des situations didactiques de « lecture/écriture ». Une même démarche va les accompagner tout au long de leur parcours à l'école élémentaire intégrant à la fois la lecture et l'écriture et prenant le texte comme élément de base de l'enseignement/apprentissage. Le fait de prendre le texte comme élément de base de l'enseignement/apprentissage permet d'avoir une culture commune pour tous les enfants, quel que soit leur rapport au livre au sein de la famille.



Parallèlement et ultérieurement à la situation de lecture/écriture émergente, les enfants sont confrontés à la norme orthographique. Mais à 4 ans, cette situation vise une première prise de conscience de l'importance des lettres pour écrire et pour lire, prise de conscience qui découlera ensuite sur la norme orthographique.

Quels sont les objectifs d'apprentissage visés ?

Dans le travail didactique de *lecture émergente*, l'objectif est d'amener l'enfant à une prise de conscience des propriétés générales de l'écrit et de sa fonction, différente de celle de l'image. Dans le travail d'*écriture émergente*, l'objectif principal est d'amener l'enfant à une prise de conscience du rôle des lettres pour écrire.

Le rôle de l'adulte dans l'éducation préscolaire

Lorsque les enfants entrent dans le monde préscolaire et scolaire, ils arrivent chacun avec des connaissances et des représentations liées au domaine de la lecture et de l'écriture, acquises dans la famille et les IPE. La question que l'on peut se poser est de savoir comment l'école prend en compte ces connaissances. Les institutions préscolaires peuvent largement contribuer à l'acquisition des connaissances en lecture/écriture, ce qui permet aux jeunes enfants d'entrer progressivement dans le monde de la langue écrite.

Dans ce sens, il est important de proposer des situations dans lesquelles l'enfant peut entrer quelles que soient ses compétences et qui soient porteuses de sens pour lui, des situations de communication dans lesquelles l'enfant est acteur : par exemple narrateur en lecture émergente et scripteur en écriture émergente. Donc, dans l'activité d'écriture émergente, l'enseignante, en autorisant les élèves à écrire comme ils pensent, prend en compte ce qu'ils savent déjà. Le rôle de l'adulte n'est pas de donner à l'élève un savoir « tout fait », il est de le guider de manière différenciée vers la construction interactive de ce savoir. C'est en le valorisant et grâce à des remarques ou à des questions appropriées qu'il va le faire progresser et le faire évoluer dans sa sensibilisation aux propriétés de la langue écrite (Auvergne et al., 2003).

Les principes de la démarche d'entrée dans l'écrit

Les principes qui guident notre démarche consistent à proposer aux élèves une situation de communication large, à prendre en compte les connaissances antérieures de l'enfant, à guider ce dernier de manière interactive vers l'entrée dans le monde de l'écrit. On peut se demander si cette démarche pratiquée à l'école avec des enfants de 4 ans est transposable avec des enfants plus jeunes qui n'ont pas encore atteint l'âge d'entrer à l'école. Il ne s'agit pas là de parler d'instruction mais plus de sensibilisation ou d'éducation au livre et à l'écrit, avec des objectifs qui ne seraient pas forcément définis en fonction des objectifs scolaires de fin de cycle élémentaire. On peut aussi argumenter la pratique d'une démarche telle que la LEE avec des enfants très jeunes par le fait que l'on s'appuie sur des pratiques spontanées des enfants petits, à savoir imiter un adulte lisant et un adulte écrivant, tout comme ils



s'initient au dessin par des «gribouillages» bien avant d'en connaître les propriétés symboliques et spatiales.

Bénéfice d'une sensibilisation parallèle précoce à la lecture et à l'écriture

Une des hypothèses des analyses faites dans le cadre du programme de recherche de la Maison des Petits est que les stratégies que l'enfant développe dans l'écriture lui servent également dans la lecture. C'est en effet dans l'effort d'écriture que le rôle des unités «lettres» est découvert plus que dans la lecture.

Pour conclure, et dans la même idée que celle dans laquelle on met les enfants dans des situations où ils dessinent avant de savoir concrètement dessiner, pourquoi ne pas mettre les enfants dans une situation de lecture et d'écriture de manière très précoce? Nous pensons qu'il n'est pas nécessaire d'attendre que les enfants sachent par exemple les lettres pour les faire lire et écrire. Le fait de les mettre dans une situation où ils doivent lire et écrire «comme ils pensent, comme ils savent» avec le guidage de l'adulte pourrait même constituer un tremplin pour l'apprentissage des lettres et pour la lecture/écriture qui interviendra tout au long du cycle élémentaire.

Bibliographie

Auvergne, M., Balslev, K., Mazurczak, K. & Saada-Robert, M. (2003). Une démarche d'entrée dans la culture de l'écrit. Document d'accompagnement des séquences audiovisuelles. FPSE – Maison des Petits, document interne.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Calret-Girard, V. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Université de Genève, FAPSE: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, N° 100.



3. Qu'apprennent des enfants de 4 ans à travers un dispositif de lecture/écriture émergente ?

Par Katia Mazurczak¹

Introduction : l'objectif éducatif

Si le plaisir des enfants lorsqu'on leur lit une histoire ou lorsqu'ils font des dessins et des gribouillages est une évidence, nous pouvons nous interroger sur ce qu'ils apprennent lorsqu'ils sont amenés à effectuer les mêmes activités dans un contexte d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Quel est le sens de faire lire et écrire des enfants de 4 ans, et qu'apprennent-ils ?

Les résultats de la recherche menée en classe sur la lecture/écriture émergente (LEE) (Saada-Robert et al., 2003) montrent que les jeunes enfants mis en position de lecteur/scripteur construisent du sens à travers l'image d'abord, avant de s'intéresser au texte lui-même. Nous appelons *sémiopicturalité* la construction de sens à travers le dessin et *sémiographie* la construction de sens à partir du texte. Le passage de la sémiopicturalité à la sémiographie sera donc approfondi, dans la mesure où il permet de comprendre comment l'enfant, guidé par l'adulte, construit du sens à travers l'image puis conçoit progressivement que le texte écrit est également porteur de sens, quoique de manière différente, puisque le symbole pictural n'a pas les mêmes propriétés que le signe graphique, celui-ci étant arbitraire mais culturellement normé.

Cet exposé présente quelques résultats de la recherche sur la lecture/écriture émergente, soit les stratégies de lecture mises en œuvre et construites par les enfants ainsi que leur évolution, les stratégies d'écriture et leur évolution, et finalement les relations entre les stratégies d'écriture et celles de lecture. Le passage de la sémiopicturalité à la sémiographie sera repris dans la conclusion.

Les résultats de la recherche LEE

1) Les stratégies de lecture émergente à 4 ans et leur évolution

Pour analyser la manière dont les enfants « lisent » à un âge plus avancé lors de la situation didactique, nous avons défini des stratégies² de lecture. Elles se regroupent en quatre catégories, ordonnées de la plus élémentaire à la plus complexe.

¹ Assistante, FPSE, Université de Genève.

² « Nous définissons une stratégie [...] comme l'organisation mentale de plusieurs connaissances, organisation permettant leur enchaînement orienté en fonction du but posé dans un problème à résoudre » (Saada-Robert et al., 1997, p. 22).



a. Stratégies basées sur la description de l'image

- EDI : énonciation descriptive non narrative basée sur l'image (éléments de l'image, mention des actions).
- ENS : énonciation narrative respectant le sens de l'histoire (superstructure) sans respecter la structure syntaxique. Le contenu de l'énoncé peut se référer à l'image et non au texte. Certaines unités de sens peuvent être ajoutées ou supprimées.

b. Stratégies basées sur la mémoire de l'histoire

- EPV : énonciation pseudo-verbatim respectant la structure syntaxique avec un lexique synonyme et/ou des mots-clés du texte. Toutes les unités de sens sont présentes.
- EVE : énonciation verbatim : l'enfant répète mot à mot un passage du texte mémorisé (± 1 mot)³.

c. Stratégies basées sur un essai de décodage (correspondance lettres et sons)

- EMO : énonciation basée sur le traitement des mots (indices sublexicaux, essai de décodage, tentative de lecture).
- ELM : énonciation guidée par la lecture (identification rapide) *de quelques mots*⁴.

d. Stratégies hors textuelles (de gestion de la tâche)

- EGN : énoncés hors textuels en lien avec la gestion de la narration.

Le Tableau 1 présente les résultats en lecture émergente de l'ensemble des enfants (N = 18) aux quatre temps d'observation annuelle (septembre, décembre, mars et juin, soit de T1 à T4). Les stratégies de gestion de la narration (EGN) ne sont pas prises en compte dans la somme totale, le pourcentage et la moyenne des stratégies, compte tenu de leur statut particulier. Elles se rapportent en effet aux énoncés stratégiques hors textuels et représentent de 12 à 17 % des énoncés⁵. Les stratégies dominantes ont été mises en italiques.

³ De même que pour EPV mais dans une plus large mesure pour EVE, l'enfant «récite» de mémoire en s'aidant de l'image comme indice d'activation.

⁴ Cette stratégie n'est pas utilisée par les enfants de l'âge étudié ; elle peut toutefois être attendue.

⁵ Les pourcentages EGN sont calculés sur la fréquence totale de l'ensemble des stratégies. Par exemple, à T1, les stratégies EGN (54) représentent 16,7 % de l'ensemble des stratégies énoncées par les enfants (269+54 = 323).

**Tableau 1. Stratégies de lecture émergente aux quatre temps**

	T1		T2		T3		T4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Enonciation descriptive (EDI)	4	1.5	15	4.6	6	1.3	1	0.3
Enonciation narrative (ENS)	88	32.7	84	25.6	52	11.6	55	16.6
Enonciation pseudo-verbatim (EPV)	97	36.1	77	23.5	110	24.6	58	17.5
Enonciation verbatim (EVE)	80	29.7	150	45.7	237	52.9	168	50.8
Enonciation basée sur le traitement de mots (EMO)	-	-	2	0.6	43	9.6	49	14.8
Total	269	100	328	100	448	100	331	100

Gestion de la narration (EGN)	54	16.7	7	14.8	91	16.9	45	12
-------------------------------	----	------	---	------	----	------	----	----

Ces résultats en lecture émergente montrent la diversité des stratégies utilisées par les enfants à un temps donné. En moyenne, ils utilisent à chaque temps plusieurs d'entre elles pour lire (entre 3 et 4). Les résultats présentent également une évolution dans les dominances. En effet, celles-ci sont étalées au temps 1, pour se regrouper à partir du temps 2. Par ailleurs, elles évoluent de manière générale vers les stratégies les plus élaborées (EVE). Notons encore que le pourcentage des stratégies de décodage (EMO) tend à augmenter (0,6 à 14,8 %), même si elles ne sont utilisées que par cinq enfants. Les stratégies élémentaires (EDI), quant à elles, disparaissent presque à T4. Les enfants passent donc des stratégies sémiopicturales basées sur le sens tiré de l'image (EDI et ENS) aux stratégies sémiographiques, basées sur le sens tiré du texte mémorisé (EPV et EVE) et sur une tentative de décodage des mots (EMO). Concernant les stratégies EGN, elles restent plus ou moins stables jusqu'à T3 pour diminuer à T4. Bien entendu, il existe des différences inter-individuelles, même si ce tableau ne les montre pas explicitement.

2) Les stratégies d'écriture émergente à 4 ans et leur évolution

Comme pour la lecture émergente, nous avons défini des stratégies d'écriture afin d'analyser la production des enfants en situation didactique. Le Tableau 2 présente la liste des stratégies, allant de la plus élémentaire à la plus complexe. Certaines d'entre elles sont regroupées compte tenu de leur proximité théorique et de leur fréquence dans les conduites des enfants, et cela en quatre catégories.

a. Production de traces

- IMP : imitation picturale
- stratégies sémiopicturales



- stratégies d'imitation graphique (l'enfant imite le geste du scripteur expert)
- GRA (stratégie sémiographique): traces graphiques discontinues, ensemble de pseudo-lettres, quelques lettres connues (issues du prénom ou de mots familiers) et de chiffres, dispersés sur la feuille.

b. Production de lettres (ensemble de lettres utilisées en variation d'ordre, issues du répertoire logographique)

- VNO: principe de la variété et du nombre de lettres, sans analyse du son, application du principe selon lequel il faut des lettres pour écrire, des lettres différentes pour des mots différents, et un nombre minimal de lettres pour faire un mot (lettres issues du répertoire de l'enfant, combinées différemment). Le projet d'écriture est le plus souvent «perdu».
- LOG: production de lettres en ligne (lettres issues de l'ensemble du répertoire logographique), lettre(s) mise(s) en correspondance avec le projet d'écriture, sans correspondance phonologique.

c. Production de lettres en correspondance phonologique (début du traitement alphabétique)

- SYL (stratégie syllabique): essai de correspondance phonographique, appliquée à la syllabe, avec marque des consonnes (ARD pour araignée, KM pour camion, BS pour bus, MS pour maison).
- ALP (stratégie alphabétique): essai de transcription de tous les sons, hypothèse alphabétique, y compris consonnes et voyelles (DOKTOR pour docteur).

d. Production de mots

- LEX (stratégie lexicale): unités lexicales segmentées (écriture de mots segmentés); systématisation des régularités orthographiques, utilisation de digrammes (an, on, au, ou, ch, etc.), utilisation de morphèmes (pluriel des noms, «e» muet des terminaisons de verbes, etc.).

Comme pour la lecture, le Tableau 2 présente les résultats en écriture émergente de l'ensemble des enfants (N = 18) aux quatre temps. Les italiques représentent les stratégies dominantes à chaque temps.

Comme pour la lecture, nous pouvons observer à travers nos résultats pour l'écriture une évolution par dominance de stratégies. Pourtant, à l'inverse de la lecture, nous constatons au fil des quatre temps une diversification dans le type de stratégies choisies, les apprenants utilisant autant les stratégies d'écriture élémentaires que les plus complexes. Néanmoins une progression vers ces dernières peut être notée. En effet,



Tableau 2. Stratégies d'écriture émergente aux quatre temps

	T1		T2		T3		T4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Imitation picturale (IMP)	3	18.8	2	7.4	2	6.1	3	7
Trace graphique (GRA)	9	56.2	12	44.4	4	12.1	3	7
Variété et nombre de lettres (VNO)	-	-	5	18.5	8	24.2	10	23.3
Stratégie logographique (LOG)	4	25	5	18.5	10	30.3	10	23.3
Stratégie syllabique (SYL)	-	-	-	-	2	6.1	5	11.6
Stratégie alphabétique (ALP)	-	-	1	3.7	4	12.1	8	18.6
Stratégie lexicale (LEX)	-	-	2	7.4	3	9.1	4	9.3
Total	16	100	25	100	33	100	43	100

à T4 les enfants produisent de plus en plus de lettres en référence ou non à leur projet d'écriture (stratégies VNO et LOG, 46.6 % des stratégies), voire des lettres en correspondance phonétique (stratégies SYL et ALP, 30.2 %), alors qu'à T1, les stratégies sont en dominance basées sur les traces graphiques non encore définissables comme lettres (stratégies GRA, 56.2 %). En résumé, les enfants construisent et activent en écriture des stratégies d'écriture toujours plus complexes, comme ils en élargissent le répertoire. Tout en passant à une stratégie plus complexe, ils n'abandonnent pas pour autant les stratégies plus élémentaires. Ainsi une trame acquisitionnelle peut être mise en évidence à travers des dominances de stratégies plutôt qu'en termes de stades discontinus. Autrement dit, les enfants progressent en passant des stratégies sémiopicturales aux stratégies sémiographiques. Enfin et comme pour la lecture, il existe bien entendu des différences inter-individuelles.

3) Les relations entre les stratégies de lecture et d'écriture émergentes

Les enjeux autour des liens entre la lecture et l'écriture sont importants. En effet, les cheminements d'entrée dans l'écrit diffèrent selon les enfants, et les stratégies de lecture et d'écriture n'évoluent pas de manière synchrone. Certains enfants présentent une évolution plus marquée en lecture, alors que pour d'autres celle-ci se fait en écriture. Cependant, nous pouvons affirmer, et cela compte tenu des résultats de recherche présentés, que tous les enfants évoluent du point de vue de l'acquisition de l'écrit. Notons également que pour ce qui est des différences intra-individuelles, un même enfant peut utiliser en même temps des stratégies élémentaires et des plus complexes.

Ce point nous amène à nous interroger sur les influences réciproques entre la lecture et l'écriture : l'écriture entraîne-t-elle la progression de la lecture ou vice versa ? Nos résultats montrent une évolution plus ou moins parallèle entre la lecture et l'écriture, et cela jusqu'à T3 où nous constatons que la majorité des enfants lisent avec la stratégie EVE,

tout en utilisant les stratégies LOG et VNO⁶ pour écrire. Cependant, trois enfants utilisent déjà une stratégie alphabétique, c'est-à-dire qu'ils utilisent des lettres, en écriture ; et à T4, seul l'un d'entre eux dépasse les stratégies logographiques, c'est-à-dire les stratégies basées sur l'image, en lecture.

C'est pourquoi nous pouvons émettre l'hypothèse que l'utilisation des lettres à travers l'écriture amènerait les apprenants à une prise de conscience de leur nécessité pour écrire et lire, lettres qui, pour certains enfants de la recherche, doivent être en correspondance phonologique. La prise de conscience du système alphabétique se ferait alors principalement à travers l'écriture.

Conclusion

Nous avons pu voir, à travers les résultats de recherche présentés, que d'une part le fait d'inciter les enfants à lire et à écrire de manière émergente les amène à passer des stratégies sémiopicturales aux stratégies sémiographiques, ou plus précisément les amène à la prise de conscience de la nécessité des lettres pour écrire, et de leur correspondance avec les sons contenus dans les mots à écrire ; et d'autre part qu'il est important de travailler la lecture et l'écriture en interaction afin de favoriser l'enrichissement des stratégies.

De telles situations laissent la place à des cheminements différents, c'est-à-dire qu'elles laissent la possibilité à chaque enfant d'entrer dans l'écrit à sa manière, avec ses propres représentations, ses références culturelles, ses connaissances et ses stratégies d'apprentissage, tout en l'amenant aux objectifs visés, qu'il s'agisse, comme déjà mentionné ci-dessus, d'une prise de conscience de la nécessité des lettres pour lire/écrire (objectif minimal), ou de la correspondance phonographique (objectif optimal). Cependant, précisons qu'au tout début du cycle élémentaire à 4 ans, le but visé par ces situations n'est évidemment pas celui de faire lire et écrire les enfants de manière conventionnelle. Mais il ne s'agit pas non plus de les laisser croire qu'ils savent lire et écrire correctement ; d'où le rôle de l'enseignant de les amener à réaliser les limites des stratégies activées pour qu'ils les dépassent. Notons pour finir que les connaissances, à cet âge, ne sont pas stabilisées mais en construction.

Revenons maintenant sur notre question de départ : comment se fait le passage entre l'intérêt pour l'image, la sémiopicturalité, et l'intérêt pour le texte et les lettres, la sémiographie ? Et plus généralement, qu'apprennent des enfants de 4 ans à travers un dispositif de lecture/écriture émergente ?

Nous avons pu voir que les stratégies de lecture des enfants se basent rapidement sur les indices textuels pour construire du sens. Guidés par l'adulte, les enfants comprennent précocement qu'ils ne peuvent s'appuyer uniquement sur les indices picturaux pour

⁶ Ces stratégies sont plus ou moins équivalentes du point de vue de l'acquisition.



lire et écrire. Il semblerait que les propriétés les plus accessibles de la langue écrite en lecture de texte soient la référence à la mémoire du texte, à un genre textuel écrit et éventuellement à la reconnaissance de certains mots. En effet, les résultats montrent qu'à T1 les stratégies de lecture basées sur les indices picturaux sont peu fréquentes (elles représentent 1,5 % de la totalité des stratégies), à T2 elles sont un peu plus nombreuses (4,6 %) et à T4 elles sont quasiment absentes (0,3 %). Contrairement à ce qui se passe en lecture, où les indices sémiographiques sont essentiellement tirés du texte dans son organisation en mémoire, en écriture la nécessité *d'utiliser des lettres* s'impose rapidement chez la majorité des enfants : à T1, les stratégies d'écriture basées sur les indices picturaux sont relativement nombreuses (18,8 %) mais diminuent à chaque temps pour ne représenter plus que 7 % à T4. Les enfants utilisent donc très rapidement les stratégies sémiographiques en lecture comme en écriture. Ce passage correspondrait à la prise de conscience de la nécessité des lettres pour écrire. Par la suite interviendrait chez l'enfant la nécessité de la correspondance phonème/graphème. Cependant et comme il a déjà été dit, la prise de conscience du système alphabétique se ferait principalement à travers l'écriture.

Pour résumer, demander à l'enfant d'écrire en classe avant l'apprentissage formel le pousse à utiliser des lettres. Par contre en lecture d'un texte à un pair, l'enfant s'appuie sur des indices textuels plus larges avant de s'appuyer sur des lettres.

En ce qui concerne le passage entre la sémiographie et la sémiopicturalité, nos résultats vont dans le sens d'une *continuité* entre ces deux dimensions dans la mesure où l'enfant comprend que la composante sémantique peut se construire à partir du texte comme de l'image. Par contre, ils indiquent également une *discontinuité* entre elles puisque l'enfant réalise progressivement que le signe graphique diffère radicalement du symbole pictural, du point de vue de ses propriétés, soit les aspects conventionnels et arbitraires propres à un groupe social.

Cependant, il s'agit également de comprendre comment l'enseignant peut contribuer à ce que les enfants passent d'une phase à une autre, notamment dans le passage de la sémiopicturalité à la sémiographie et ensuite à l'utilisation de lettres en correspondance phonographique.

En lecture, par exemple, se pose la question de savoir comment les enfants peuvent dépasser la stratégie EPV/EVE, soit celle impliquant le repérage de l'organisation textuelle et sa mémorisation. La situation didactique de lecture émergente engendre ce genre de stratégies, et même si celles-ci aident l'enfant à entrer dans l'écrit, il importe que celui-ci prenne conscience de leurs limites.

Une des solutions de dépassement vers des stratégies de lecture portant sur des indices alphabétiques tient à la synchronie entre les situations didactiques de lecture et d'écriture. En écrivant, l'enfant se rend compte de la nécessité de connaître et d'utiliser des lettres, puis des lettres en correspondance phonologique. Il pourra ensuite s'appuyer sur les lettres pour lire, d'où l'importance d'un lire/écrire travaillés de



manière synchrone, en alternant les séquences de lecture et celles d'écriture. Une autre solution de dépassement consiste à proposer des activités spécifiques. En effet, après avoir observé que l'enfant «lit» en énonçant le texte (tel qu'il l'a entendu lire à plusieurs reprises par l'enseignant) et utilise cette même stratégie, sans difficulté et correctement, plusieurs fois de suite, l'enseignant pourra proposer des activités spécifiques portant, par exemple, sur la recherche de mots dans une phrase courte ou sur une observation des différences et ressemblances entre des mots familiers. Il s'agit alors d'amener l'enfant à prendre conscience de l'importance des unités lexicales et sublexicales dans un texte.

Pour conclure, amener les enfants à lire et écrire, et cela même avant qu'ils ne connaissent les lettres, suppose que l'enseignant autorise l'apprenant à prendre une posture, celle du lecteur et du scripteur, qui va l'amener à prendre conscience du rôle de la lettre et à l'utiliser, à la manipuler, bien avant qu'il ne puisse la nommer et a fortiori la conceptualiser.

Bibliographie

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Calret-Girard, V. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Université de Genève, FAPSE : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, N° 100.

Saada-Robert, M., Claret-Girard, V., Veuthey, C. & Rieben, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit*. FAPSE et Maison des Petits, Document interne n° 9.



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

Atelier

Organisé par Madelon Saada-Robert¹ & Vanessa Solioz²

Présentation de l'atelier

L'observation pour l'action.- Il est banal de dire que toute action éducative est basée sur l'observation. A y voir de plus près, en quoi consiste une « observation » et à quelle décision d'actions aboutit-elle? Si un enfant se fait mal et pleure, la décision d'action est relativement simple. Si des enfants ayant joué un moment avec des objets s'excitent et crient, la décision d'action éducative est déjà moins évidente: soit le jeu est simplement arrêté, soit il est relancé. Dans ce cas, qu'est-ce qui permet au professionnel de choisir? La décision va dépendre de ce qui a été observé auparavant: soit l'adulte estime que ses objectifs ont été atteints, par ex. que tous les possibles d'actions ont été effectués pendant le jeu (alors il arrêtera le jeu); soit il a repéré certaines actions qui peuvent être développées, approfondies, diversifiées (alors il proposera une relance, par exemple une incitation d'action faite par lui-même).

Des indices pour observer.- L'observation revient donc pour l'adulte à repérer les indices qui lui permettent de prendre des décisions d'actions adéquates. Mais quels sont les « bons » indices à repérer? Comment observer un groupe d'enfants qui jouent avec des briques? Qu'observer dans ce qu'ils font? Tout dépend du projet d'actions de l'adulte, de ce qu'il vise à travers la situation de jeu qu'il propose, de ce qu'il sait déjà concernant les indices importants à repérer étant donné son projet, et tout dépend de sa « grille de lecture » ou grille d'observation, qu'il a progressivement construite dans sa formation et selon son expérience professionnelle. C'est à ce niveau qu'intervient l'apport des cadres théoriques d'analyse.

Des indices observables pour l'analyse.- Les analyses que les chercheurs exposent dans cet atelier montrent justement qu'une même observation peut donner lieu au repérage d'indices très différents, selon l'objet d'intérêt du chercheur. Dans les trois types d'analyse présentés, les interventions de l'adulte sont examinées en étroite relation

¹ Professeure, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

² Enseignante, Ecole d'éducateur/trice du jeune enfant.

avec les actions/verbalisations des enfants et avec les propriétés potentiellement « contenues » dans les objets, le dispositif (propriétés formelles et usages sociaux) et/ou le contexte institutionnel. Dans ces trois analyses, les chercheurs s'interrogent sur *les indices de la situation qui orientent les interventions de l'adulte professionnel*, dans une perspective que l'on peut qualifier de *sociocognitive* de l'éducation. Deux autres points communs ressortent entre les trois analyses : une centration sur les micro-dimensions des interactions, et une démarche d'analyse séquentielle, s'intéressant au déroulement de l'activité éducative, à l'enchaînement entre les interactions.

Les analyses des chercheurs ne sont pas et ne peuvent être celles des praticiens ; la visée de cet atelier est de *rendre visible ce qu'il y a de caché* derrière une séance de jeu « tout venant » et, si possible, de fournir quelques repères d'observation parmi les plus marquants, repères que les praticiens pourront s'approprier.

L'activité « briques-balles » et le choix de la séquence vidéo

La situation éducative dont il est question dans ces analyses n'a pas été définie par une intention première de la part de l'éducateur. Celui-ci n'a pas pour objectif que les enfants effectuent une tâche précise, une activité psychomotrice bien définie au départ ; au contraire, cette situation est pensée comme situation de *mise en situation*, d'*exploration libre*, et pour l'éducateur une situation d'*observation*, dans laquelle il reste volontairement en retrait (tout relatif comme on le verra), qu'il fera suivre d'une situation plus intentionnellement éducative. Cette situation ne constitue donc pas *un modèle prototypique* de situation éducative et idéale de jeu ; elle est seulement un exemple parmi d'autres, qui s'insère dans une suite d'activités éducatives diverses, ordinairement vécues en crèche.

Comment l'extrait pour l'analyse a-t-il été choisi ? Il s'agit d'une situation de jeu de 30 minutes, entièrement filmée. A partir de la totalité de l'activité, un ou des moments décisifs ou marquants ont été privilégiés. C'est un tel « événement remarquable » qui a été choisi ici, il concerne en gros les dernières 15 minutes du jeu (minutes 16 à 29), là où les actions deviennent complexes, et où on assiste à un moment « chant » totalement non prévu.

Trois analyses sur une même séquence vidéo

Les trois modalités d'analyse présentées ici sont l'analyse didactique effectuée par Anne-Marie Munch, assistante-doctorante à l'Université de Genève et directrice de crèche, l'analyse microgénétique élaborée par Kristine Balslev, assistante-doctorante à l'Université de Genève et l'analyse sémiotique menée par Christiane Moro, professeure à l'Université de Nancy.

Les deux analyses, didactique et microgénétique, sont basées sur un inventaire des possibilités d'actions sensori-motrices « offertes » par la situation ; les séquences montrant la progression de l'activité sont découpées selon la logique des actions qui y sont



effectuées. L'intérêt est donc porté sur la « progression de l'activité » du point de vue des actions qui se complexifient et des interventions de l'éducateur. Alors que l'analyse didactique fait une plus large part au contrat institutionnel et à l'action éducative, l'analyse microgénétique insiste plus sur la genèse de l'activité et sur la co-construction des actions qui s'y déroulent. Quant à l'analyse sémiotique, plus difficile à mener dans ce type de situation, elle porte plus particulièrement sur l'échange des significations exprimées à travers les actions et verbalisations. Elle répond à la question de savoir si l'éducateur « se fait comprendre » des enfants, si les enfants « se font comprendre » de l'éducateur, et comment les uns et l'autre y parviennent, par exemple en construisant un espace de significations communes.

Chacune de ces interventions montre la richesse et la complexité de ce qui se passe dans une séquence de jeu plutôt banale, richesse et complexité vues à travers l'œil du chercheur et qu'on ne voit pas à « l'œil nu ». Ces analyses sont donc *révélatrices de phénomènes éducatifs cachés* et en cela leur fonction est centrale. Elles montrent aussi que les objets théoriques d'étude changent, et donc aussi les indices repérés dans le même protocole. Enfin, certains types d'indices cachés à première vue peuvent apparaître comme essentiels pour l'action professionnelle ou du moins pour la réflexion sur cette action (pour la « pratique réfléchie »). Ci-dessous est présenté une partie du déroulement de la séquence vidéo qui a donné lieu aux analyses de cet atelier. La lecture de cette transcription devrait aider le lecteur à saisir l'apport de ces analyses.

Transcription brute « briques-balles » - séquences 16' à 23'

Ant, Mal, Osc et Kir sont les quatre enfants de 2 ans qui jouent dans la salle (leurs noms sont réduits aux trois premières lettres, pour raison de confidentialité). Pendant le premier quart d'heure, les enfants ont construit des tours avec les briques, fait des chemins qu'ils ont parcourus, et se sont déplacés « en patins », chaque pied sur une brique en faisant glisser les briques (c'est ce que font Ant et Mal à la minute 16). Puis les balles ont été proposées, et Osc joue « au tennis », se servant d'une brique comme d'une raquette pour lancer la balle.

16:00

E: *Bravo Ant ! bravo Mal !*³

Osc vient vers lui et lui tend sa brique

E: *Je peux essayer moi aussi ?*

Kir a posé deux briques par terre et cherche à imiter Ant et Mal, mais elle n'arrive pas à garder l'équilibre en gardant les pieds fixés sur les briques tout en glissant-avançant

E pose la brique par terre: *Mais moi je sais pas...*

Ant lui apporte une balle

E: *Qu'est-ce que je dois faire alors ?*

³ E = éducateur ; / = interruption d'une seconde dans l'énoncé, // = interruption de 2 secondes ; XXX = inaudible.



Osc tout en tenant la balle fait le geste de lancer avec son bras. Osc tout en continuant à faire le geste : *lancer / et après / et pac // et après // et après // et boum / et après //* son geste finit par terre. Osc pose la balle sur la brique
 Ant continue son patinage, en tombant, se relevant, etc.
 Kir aussi mais elle n'y arrive pas, elle court, part s'asseoir sur le banc contre le mur
 Mal regarde Osc et E puis part, elle met une balle sur une brique posée à terre
 Osc soulève la brique, sa balle gicle
 Mal fait de même avec la sienne. Mal jette la brique en l'air, la reprend, recommence
 E l'incite à faire doucement : *Tu sais les briques ça fait mal...*

17:00

Osc est toujours à son jeu de raquette puis il se met à lancer une balle le plus fort possible, refait plusieurs fois
 Ant continue son patinage puis se met debout immobile sur ses deux briques, se tient droit
 Kir veut lui prendre les briques, il crie et «descend» de son monticule, Kir s'écarte, Ant remet ses deux briques accolées, et se met à genoux dessus
 Osc a repris son jeu de raquette
 Mal est vers E qui souffle sur son doigt
 Kir s'approche d'eux
 Mal : *Je // je vais / un p'tit peu de l'eau là //*
 E : *Tu veux mettre de l'eau sur ton doigt ? / maintenant ou bien tout à l'heure ? Tu peux tout à l'heure aussi, je pense*
 Mal : *Non / mais non*
 E : *Tu veux aller maintenant ?*

18:00

E lui ouvre la porte
 Ant accole deux briques en chemin mince sur le banc, puis il les tourne, accolées en largeur
 Kir est debout, regarde la caméra
 Osc lance une balle en l'air
 Ant veut monter sur le banc (sur les briques qui sont posées dessus?) : *Ha, heh / a monté mainnant*
 E : *Ah / ça c'est un peu trop dangereux, Ant / moi je suis pas d'accord* (E, auparavant agenouillé, se lève et va vers lui) *ça c'est pas possible // j'suis bien d'accord que tu te mettes debout sur le banc mais j'suis pas d'accord que tu te mettes debout sur les briques / tu sais ça glisse beaucoup trop sur le banc* (E se remet à genoux par terre)
 Osc et Kir regardent Ant et E. Pendant que E lui parle, Ant prend ses deux briques, les pose plus loin accolées et monte dessus en disant très rapidement : *Ciao-ciao*
 E lui répond : *Oh ciao-ciao*
 Ant lève le bras : *Au-voi ! au-voi !*
 E : *Les patins à glace d'Ant ! // tu pars en voyage ? / au revoir !*
 Ant se tourne vers les autres et secoue sa main : *Au-voi, auvoi ! auvoi Kir !* (Kir lui répond *voih*). Il glisse sur ses deux pieds collés aux briques
 E : *Oh t'as oublié de dire au revoir à Osc !*



Ant: *Au voi Osc !*

Kir regarde un long moment à travers la baie vitrée

E à Ant: *Tu pars en voyage ?*

Ant: *Voi-mami, voi-mami*

E: *Tu vas à ta maison ?*

Ant: *Oui (il glisse par terre) y glisse*

Osc a continué de lancer des balles à main nue et à lancer des briques

19:00

Kir vient vers E, pose une brique par terre, s'appuie avec ses deux mains dessus et glisse sur ses mains-brique en poussant avec ses pieds

E: *Toi aussi tu pars en voyage ?*

Kir: *Oui*

Osc: *Moi aussi, moi aussi* (il pose une brique par terre, une deuxième, monte dessus et glisse comme Ant). *On va pati*

E: *Bon alors je vous dis tous au revoir / vous partez où ?*

Ant: *Euh euh, à ma maison*

Kir a posé deux briques par terre et monte dessus, avance comme les deux garçons

E à Ant: *A ta maison ?*

Ant: *Ouais*

E: *Au bord de la mer ?*

Ant: *Ouais, aubo / aubo la mer*

E: *Ah, au bord de la mer ! / eh / vous allez à la mer*

E entend frapper à la porte: *Oh ! chut* (il met son index verticalement sur sa bouche). La porte s'ouvre, Mal entre, les trois enfants regardent

E: *Salut Mal // alors Mal, les copains / ils partent en vacances / au bord de la mer ils partent en voyage*

Ant répète tout en remontant sur ses briques: *En voyage, en voyage*

Osc a rassemblé ses briques mais au lieu de monter dessus, il place ses pieds à l'extérieur en les tenant serrées, et il essaie d'avancer un pied après l'autre, doucement, en soulevant légèrement les briques et en les maintenant serrées

Ant et Kir continuent leur voyage en patins; Mal part plus loin

Osc s'assied sur ses deux briques, et pousse avec ses pieds en les bougeant d'avant en arrière latéralement

E: *Oh, une nouvelle façon d'avancer !*

Ant regarde Osc; il s'assied immédiatement sur ses briques et essaie de faire comme Osc
E prend deux briques à côté de lui, se met à genoux en les déplaçant devant lui, ses mains à plat dessus, puis se remet agenouillé sur ses talons. Osc tourne, toujours assis sur ses briques et se déplaçant avec ses pieds

E: *Mais c'est comme une voiture ça !*

Ant à E tout en se déplaçant comme Osc: *T'as vu, t'as vu !*

Mal est venue, elle pose deux briques par terre et cherche à avancer comme les autres.



20:00

... Ils continuent leurs déplacements

Osc se déplace toujours sur sa voiture, assis dessus, et « chante » : *La batur y tapait, y dit caro, y caro* (il soulève son derrière avec les briques tenues dessous par ses deux mains !)

Y dit sabo pointu / y tape l'oreille et pis sabo aussi

E se penche vers lui pour essayer de comprendre : ... *Comment ?*

Osc se lève entièrement et tient une brique devant ses yeux en trépignant : *y tapait, y tapait*

E : *Le Père Noël avec les sabots pointus ?*

Osc : *Ouais* (en riant)

21:00

Kir et Ant sont toujours assis sagement sur le banc, les pieds sur leurs briques posées à terre

E à Osc : *Tu chantes la chanson du Père Noël ?*

Osc shoote une brique et court en chantant (XXX), Kir tape dans ses mains en parlant-chantant (XXX)

E : *Les Pères Noël c'est déjà passé, hein ?* Mal est debout devant lui et lui parle (XXX)

E : *Tu as une nouvelle chanson toi ?* Mal : *Oui* (elle se met à « chanter » XXX)

E : *C'est une chanson que tu as entendue ? tu chantes à la maison ? avec maman et papa ?*

Mal recommence à chanter

... Ils continuent...

Mal repart en chantant

E : *Tu chantes encore ?*

Osc vient s'asseoir sur le banc à côté de Kir et Ant, dans la même position

E à Mal : *Elle est sympa ta chanson, tu nous l'apprendras à la réunion ?*

Kir appelle E : *Eh !*

E : *Qu'on puisse la chanter avec tous les copains ?*

Kir : *Eh, eh ouais, papa-maman*

22:00

E : *Avec papa et maman ?*

Ant : *Mon papa y dire et maman et mon papa y diré...*

Mal s'assied à côté de Kir ; contrairement aux trois autres assis, elle n'a pas de briques sous les pieds

Mal : *Moi XXX s'asseyer*

Ant se lève sur ses briques et avance : *Moi aussi !*

E à Mal : *Je dois m'asseoir ? ah oui je peux m'asseoir aussi avec vous* (il s'assied par terre le long du mur à l'angle de celui du banc)

Osc part aussi, avec Ant, chacun sur ses patins

Mal : *Pis après moi j'ai encore chanté*

E : *Tu veux encore nous chanter ta chanson ?*

Ant et Osc font marche arrière et reviennent s'asseoir sur le banc

E à Mal : *Voilà, alors vas-y*

Mal chante

E marque le rythme des deux bras

Ant tape dans ses mains et se met à crier-chanter : *Bonjour A-i-ra*



E tape des mains au rythme d'Ant

Mal continue à chanter, Kir se met aussi à chanter et à taper des mains

Osc s'est levé et se déplace sur ses patins; il revient ; il part chercher une brique, s'assied à côté d'Ant en tenant la brique dans ses mains, posée sur la tranche longue sur ses genoux

E qui suit les chansons: *Bravo !*

Tous battent des mains sauf Osc qui tient sa brique comme une guitare ! et gratte dessus avec sa main gauche !

...Ils continuent à chanter...

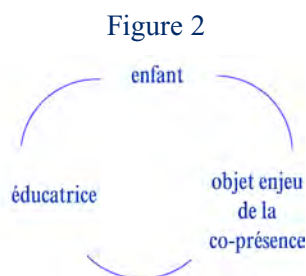
L'activité se poursuit avec les voyages en patins, des chants, des lancers de balles en l'air, et une proposition d'arrêt de l'activité qui finira par être acceptée par chacun au bout de 3 minutes !

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 Munch¹

La spécificité d'une analyse didactique

Les analyses didactiques s'intéressent traditionnellement à ce qui se joue quand des enseignants interviennent auprès d'élèves auxquels il s'agit d'enseigner des savoirs choisis par l'institution scolaire. Là, le terme de didactique renvoie à la science qui étudie les pratiques d'enseignement de contenus spécifiques. Nous proposons pour notre part d'emprunter des concepts issus de cette science pour analyser ce qui se joue dans des institutions de la petite enfance lorsque de jeunes enfants sont confrontés à des éducateurs qui leur proposent des activités. Plus précisément, c'est le cadrage proposé par la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) qui nous permet d'importer des concepts qui *a priori* n'ont pas été pensés pour observer ce qui se passe en dehors de l'école. La Figure 1 ci-dessous illustre, traditionnellement, le système scolaire qu'analysent les études didactiques. Soulignons que les trois pôles du système génèrent des analyses dynamiques puisque les trois instances évoluent de façon interdépendante et solidaire.



Depuis quelques années, nous proposons dans le cadre de nos recherches (Munch, 1997 ; Schubauer-Leoni, Munch & Kunz-Félix, 2002 ; Schubauer-Leoni & Munch, 2002) de transposer ces ingrédients dans le milieu préscolaire et plus particulièrement

¹ Assistante doctorante en didactique comparée, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

dans le contexte institutionnel de la petite enfance. Les trois pôles du système (cf. Figure 2) deviennent dès lors : un pôle «enfant», un pôle «éducateur» et un pôle que nous nommons «objet enjeu de la co-présence des deux autres pôles». Ce dernier peut être constitué par des objets physiques, mais aussi et en même temps, par des objets symboliques et langagiers susceptibles de véhiculer des notions précises.

Choix méthodologiques

Dans le cadre de cette contribution, nous recourrons aux démarches d'observation et d'analyse développées par Leutenegger (2000) et Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002). Sans pouvoir entrer ici dans les détails méthodologiques, nous évoquerons l'analyse *a priori* (Schubauer-Leoni, 2002) comme concept central dans les dispositifs et tenterons de proposer quelques aspects de son articulation avec les données concernées par cette étude. Toutefois, c'est le principe de *réduction de l'information* que nous allons déployer dans le but de montrer que cette «technique» permet à la fois de ne pas perdre de vue la totalité d'une séance (jeu, atelier, activité, etc.) avec l'éducateur et les enfants, tout en opérant des sélections d'informations qu'il s'agira de soumettre ensuite à des niveaux d'analyse plus pointus. Relevons que ces choix méthodologiques sont déjà des révélateurs d'options théoriques. Celles-ci cherchent à articuler divers niveaux d'analyse pour décrire, expliquer et comprendre (Leutenegger & Saada-Robert, 2002) les phénomènes inhérents aux processus d'émergence des objets (enjeux de la relation éducateur-enfants), ceux impliqués dans les processus constitutifs des places respectives d'éducateur et d'enfant au sein d'une crèche ou d'un jardin d'enfants (IPE), ainsi que les phénomènes relatifs aux dynamiques temporelles qui modifient le statut des objets et donc les rapports au monde.

Les intentions de l'éducateur de modifier le rapport des enfants aux objets : une clé de lecture didactique

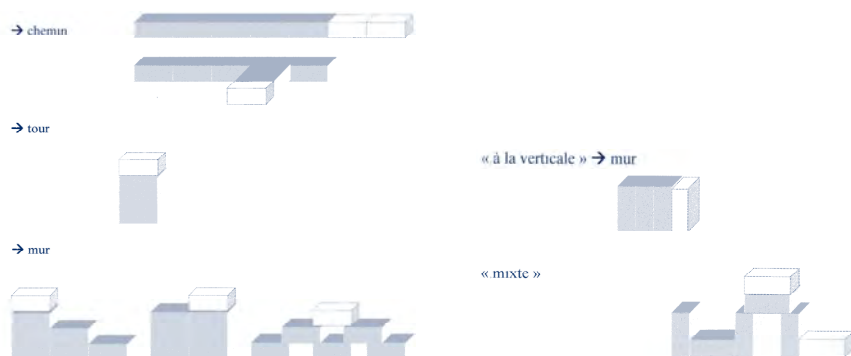
Dans le cas de cette étude, il s'agit de considérer «les briques et les balles» comme enjeu de la co-présence d'enfants âgés de 3 ans et de leur éducateur. Cet «objet» composite gagne à être situé dans le projet éducatif que se donne l'éducateur. En effet, une analyse didactique n'a de pertinence que dans les cas où est repérable une intention de modification de rapports de connaissance aux objets. Posons alors la question suivante : l'éducateur a-t-il des intentions ? Si oui, de quel ordre sont-elles ?

L'éducateur a écrit deux pages concernant son projet. La lecture du document nous apprend que le rôle qu'il s'attribue durant cette activité est celui d'*observateur*. Il précise d'ailleurs qu'il envisage de «ne pas trop proposer d'actions nouvelles». Or, si l'éducateur semble ne pas vouloir suggérer une direction à l'activité, nous postulons que le choix du matériel va fortement influencer le cours de l'activité. Autrement dit, les objets matériels contribuent amplement à «formater» le genre d'activité ; en prolongement, nous pouvons dire que le choix des objets physiques montre déjà une intention. Mais, au-delà de ce choix, nous apprenons que l'intention de l'éducateur est définie de manière plus précise. Des objectifs spécifiques pour «les

briques» sont notés : « motricité fine, empilement avec des briques (équilibre), construction, destruction, faire des chemins (espace) ». Puis avec les objets « balles », il va être question de : « lancer les boules sur les murs de briques, faire rouler les boules sur les éventuels chemins que les enfants auraient fait ». Les briques – on pouvait s’y attendre – vont servir à la réalisation de constructions. Le problème (ce qui est attendu) pour les enfants est bien de deux ordres : des constructions en hauteur et en longueur. La prise en compte de constructions possibles et probables, enjeux de la co-présence des enfants et de l’éducateur, doit dès lors être analysée plus finement.

Le cas « des briques et des balles » comme troisième pôle du système : analyse *a priori*

Une analyse *a priori* approfondie des enjeux croisés des objets physiques et des intentions de l’éducateur permettrait de mettre en évidence des indicateurs pour l’analyse des observations. Nous n’évoquerons ici que quelques possibles constructions avec les briques :

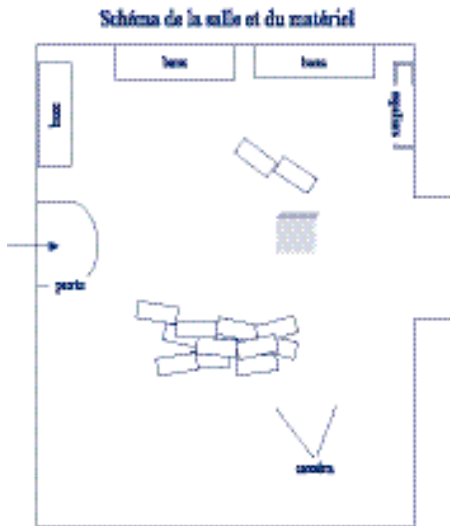


En ce qui concerne les balles, une rapide analyse nous mène à considérer les actions probables suivantes : *lancer* en l’air, contre un objet, avec une main, avec deux mains ; *rouler* en direction d’un mur, au loin, vers un autre participant ; *faire tourner* (toupie) ; *faire rebondir* (à confirmer dans les possibles) ; *cacher* sous son pull, entre ses mains, dans la salle ; *tenter* de la faire tenir sur sa tête en marchant ; etc.

Nous le voyons, bien que l’éducateur prévoie d’observer « la libre exploration du matériel » par les enfants, pour reprendre ses propres termes, les possibilités sont nombreuses. Il sera du coup intéressant d’analyser comment vont être co-gérées – par l’éducateur et par les enfants – ces diverses actions possibles.

Les conditions matérielles de réalisation de l'activité

Décrite par le schéma ci-dessous, l'organisation de la salle appelle deux remarques principales. D'abord, il faut souligner que la salle n'est pas uniquement constituée par les éléments matériels prévus pour l'activité spécifique censée s'y dérouler. En effet, la présence de bancs et d'espaliers de même que la configuration de la salle ne peuvent être écartées sans autre procès de notre analyse didactique. Puisque les enfants sont supposés engager une « exploration libre », pourquoi s'arrêteraient-ils aux briques et aux balles ? De plus, il convient de se demander si cette salle revêt pour les enfants une signification particulière : est-ce dans ce lieu qu'on fait des activités de mouvements ? Quelles sont les activités qui s'y déroulent habituellement ? Ces questions visent à identifier l'existence de possibles activités routinières susceptibles d'avoir un impact sur la définition de la situation « des briques et des balles ».



Toujours est-il que les premières images enregistrées nous apprennent que les enfants n'arrivent pas dans une salle dans laquelle « les briques sont disposées en tas au milieu de la salle ». Si la majorité des briques est en effet disposée en vrac devant la caméra (indice qu'il s'agit bien du matériel sur lequel les enfants vont devoir se focaliser), deux débuts de constructions sont visibles : l'une suggérant une construction en hauteur (mur ou tour), alors qu'une autre suggère une construction en longueur (chemin). L'intention de l'éducateur est donc bien présente dès l'arrivée des enfants dans la salle et ils ne vont pas s'y tromper !

L'activité telle qu'elle s'est déroulée : réduction de l'information

Afin de permettre un premier niveau d'analyse, un tableau de réduction de l'information paraît nécessaire. Il donne un aperçu temporel des grandes étapes de l'activité et



permet de cerner, en première approximation, la dynamique générale de la séance. Cette réduction peut se faire sur la base de la vidéo, sans nécessairement passer par la transcription du verbatim et des actions des acteurs. Les éléments, mis en évidence par l'analyse *a priori*, vont guider notre découpage, mais, nous allons le voir, ne vont pas forcer notre interprétation.

	moments	Kir.	Ant.	Osc	Mal	éducateur
1	BRIQUES	«tours»	immobile			
2						
3						
4						
5		«chemins»		Monte sur les trois bancs	Monte sur le banc	tu marches sur les bancsMal / tu veux pas enir jouer avec nous aux briques / tu peux faire les deux continue route avec Mal
6					Va vers le banc	
7						
8						
9						
10						
11						
12					pleure	
13		Marche sur banc				
14	BRIQUES + BALLES	sorties du carton	Sur bancs			
15		Lancer de balles				
16		«raquettes»	Monte sur banc			
17		«patins»				
18						
19		«voyage»	Sur brique sur bancs ou voir va à ma maison			ça c'est un peu trop dangereux Ant. / c'est pas possible / tu pars en voyage
20						A Kir. toi aussi tu pars en voyage / vous partez tous en voyage / Mal les copains partent tous au bord de la mer
21						
22						
23		bancs bancs		bancs bancs	bancs bancs	
24						
25						
26		Enfs tombent				on pourra peut-être s'arrêter quand même
27		Lancers de balles				
28						
29						on s'arrête

Ce tableau permet de constater (*première colonne*) que l'activité va durer 29 minutes (avec une coupure d'enregistrement dont nous ne connaissons pas la durée). La *deuxième colonne* donne l'information concernant les objets du milieu matériel au sens large : d'abord, environ 12 minutes seront centrées uniquement sur « les briques » puis, durant 18 minutes, « les balles » viendront compléter « les briques ». La *troisième colonne* de ce tableau révèle que durant la première partie de l'activité, des « tours » ont été construites, ainsi que des « chemins ». Après la coupure de la vidéo, les « balles » ont été sorties d'un carton. Nous observons une minute de « lancers de balles », de course et de cris puis suit un moment nommé ici « raquette », puis un moment de « patin », puis de « voyage ». La fin de l'activité a vu apparaître des « lancers de balles » précédés par une minute durant laquelle les enfants se sont amusés à tomber.

Une colonne pour chaque participant à l'activité permet de visualiser ce que chacun réalise durant chaque moment. Pour la première partie, nous voyons que Kir, Osc et Mal ont effectivement construit des « tours » et des « chemins », alors que Ant est resté



immobile durant la première partie de l'activité. Nous observons également que Mal, à la suite de pleurs, est sortie de l'activité.

La dynamique générale semble bien être liée aux objets matériels et aux intentions de l'éducateur. Nous notons cependant que, dès la 6^e minute, Mal est montée sur un banc et que Osc et Kir s'intéressent également aux «bancs». L'éducateur, au moment où Mal est allée vers les bancs pour la deuxième fois, lui dira «tu marches sur les bancs Mal», «tu veux pas venir jouer avec nous aux briques?» ... «tu peux faire les deux».

Concernant la deuxième partie de l'activité, Kir et Ant ont continué à aller sur le banc bien que l'activité principale était toujours centrée sur les briques et les balles. Toutefois, à la 23^e et à la 24^e minute, durant deux moments, *tous les enfants seront assis sur les bancs* ; avant d'observer plus en détail pourquoi, relevons encore que Ant a essayé de monter sur la brique et sur le banc, action qui peut être mise en relation avec le fait que, 10 minutes auparavant, l'éducateur avait dit qu'on pouvait faire les deux : marcher sur les bancs et jouer avec les briques. L'éducateur ne va toutefois pas accepter cette solution puisqu'il dira «ça c'est un peu trop dangereux, c'est pas possible» et qu'il amorce l'idée du «voyage».

C'est le passage précis durant lequel les enfants ont tous été assis sur les bancs que nous allons soumettre à un niveau d'analyse plus pointu. Nous aimerions mieux comprendre comment les enfants ont été amenés à s'asseoir sur les bancs alors qu'il ne s'agissait pas d'une intention formulée par l'éducateur. Qui en a pris l'initiative ? Pourquoi les bancs ont-ils fait partie de l'activité ? Quel sens a pris cette sous-activité dans la dynamique d'ensemble de l'activité ?

Traitement de l'événement remarquable : l'épisode du banc

La technique méthodologique adoptée consiste maintenant à reprendre l'observation de la vidéo pour transcrire de manière très précise l'événement choisi. Ainsi pour chaque seconde, toutes les actions physiques et verbales sont répertoriées sous forme d'un protocole. Dans le cas présent, la représentation des quatre minutes choisies reprend la forme du tableau précédent. Faute de place pour un deuxième tableau, nous en décrivons les éléments majeurs.

Dès la 21^e minute, Kir est assise sur le banc avec une brique sous chaque pied. Ant la rejoint dans cette position. Ont-ils ainsi résolu le problème qui consiste à faire «les deux» induit plus tôt par l'éducateur ? A 21 minutes et 13 secondes, Osc se met à chanter. Dix secondes plus tard, l'éducateur relève le chant en disant «tu chantes la chanson du Père Noël». Huit secondes après cette intervention, trois enfants chantent. L'éducateur va lui aussi entrer dans une dynamique de chant puisqu'il se balance en rythme et finira, à 22 minutes et 4 secondes, par se rapprocher des enfants qui sont assis sur le banc. Cinq secondes après, Osc est également assis sur le banc avec deux briques sous les pieds alors que Mal est toujours en train de chanter en se promenant

dans la salle. A ce moment, l'éducateur dit : «tu chantes encore, elle est sympa ta chanson, tu nous l'apprendras à la réunion» et dix secondes plus tard, tous les enfants sont assis sur le banc.

Il aura donc suffi que l'éducateur prononce le mot «réunion», évoquant ainsi une pratique partagée par tous les acteurs, pour que se mettent en place, dès la minute 23, tous les ingrédients pour une activité d'un type particulier nommée ici «réunion». Durant la minute 23, les enfants vont tour à tour chanter et l'éducateur va occuper un rôle spécifique d'organisateur des temps de chants et organisateur des tours de chants. A 23 minutes et 23 secondes, Osc va mimer un joueur de guitare à l'aide d'une brique. Il attribue ainsi à l'objet «brique» une nouvelle fonction symbolique reconnue par les différents acteurs. Nous pouvons imaginer que lors des moments de chant, la tradition institutionnelle fait apparaître un accompagnement à la guitare. Pourtant, dès la 24^e minute, l'éducateur, qui n'avait pas le projet d'organiser une «réunion», tentera à deux reprises de revenir à son intention de départ. Il va alors saisir une balle et la lancer au loin. Il recentre l'activité sur l'objet «balle» et espère probablement faire abandonner la «réunion» par les enfants. Kir, Ant et Osc vont effectivement se lever du banc alors que Mal reste assise, installée dans la logique de «réunion» et de chant. L'éducateur deviendra alors plus précis en affirmant «à la réunion, à la grande réunion la prochaine fois tu nous la chanteras, c'est là que tu veux chanter». Le déplacement vers les balles n'aura pas suffi, un discours explicitant la fin de l'enjeu «réunion» tente de recentrer l'attention sur les balles. Cependant, Mal insiste et durant une vingtaine de secondes, les enfants reviennent dans le moment de la réunion. L'éducateur adopte la même stratégie en lançant à nouveau une balle au loin. Cette fois, le moment de réunion va prendre fin, sauf pour Mal qui «résiste» encore un instant, mais finira par rejoindre la dynamique de voyage recréée.

Conclusion

Cette analyse dont nous avons présenté ici les grandes lignes montre que, pour comprendre le «pôle enfant», l'analyse didactique a besoin de connaître d'une part les intentions de l'éducateur et d'autre part de cerner et analyser les objets qui vont être enjeu de la présence des acteurs. Cette activité «libre» (prévue comme telle dans le projet de l'éducateur) évolue, de fait, sous l'impulsion de diverses composantes de la situation : l'imitation des pairs, le décodage des attentes de l'adulte, les marques d'approbation qu'il donne, les habitudes institutionnelles liées à des rituels précis («aux réunions on chante, on s'installe sur les bancs et il y a, éventuellement, un accompagnement de guitare»).

Cette analyse nous montre que la position de l'éducateur est une position spécifique et distincte de celle des enfants; même s'il fait des gestes «comme eux» et s'engage «comme eux» dans l'exploration des objets physiques, les actions de l'adulte prennent ici une fonction incitative et invitent, tacitement, les enfants à faire «comme lui». Les enfants reconnaissent cette position différente de la leur, et semblent repérer et chercher des indices de la part de l'éducateur pour agir et s'y conformer mais aussi pour transformer le projet.



Nous l'avons vu, la situation est effectivement co-construite par les deux pôles enfant et éducateur. L'éducateur a cependant un rôle de meneur de jeu, rôle et jeu qu'il convient d'analyser finement pour saisir à quel point tout apprentissage (en tant que modification du rapport aux objets du monde) est indissociable de gestes d'enseignement (consistant à « faire connaître par un signe », indiquer).



Bibliographie

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/2, 209-250.

Leutenegger, F. & Saada Robert, M. (éd.) (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Coll. Raisons Educatives. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (éd.) (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.

Munch, A.-M. (1997). *L'éducation préscolaire à la lumière de la théorie didactique. De «fils/fille» à «écolier» en passant par le «petit enfant», des mères s'expriment sur le rôle des institutions de la «petite enfance»*. Mémoire de licence, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

Schubauer-Leoni, M.L., Munch, A.-M. & Kunz-Felix, M. (2002). Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance: intérêt de l'approche didactique. In Trinquier, M.-P. & Zerbato-Poudou, M.-T. (éd.), *Le pré-scolaire en questions: questions sur les pratiques*.

Les dossiers des Sciences de l'éducation, n° 7, Presse Universitaire du Mirail.

Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique «ordinaire». In Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-251). Coll. Raisons Educatives. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Schubauer-Leoni, M.L. & Munch A.-M. (2003). Un jeu de société dans une institution de la petite enfance: analyse didactique des interactions entre une éducatrice et cinq enfants. *Bulletin de Psychologie*, 56 (4), 457-472.

Schubauer-Leoni, M.L. (2002). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée [CD-ROM]. *Actes du 8^e congrès international de la DFLM*, Neuchâtel, septembre 2001.



2. Analyse microgénétique d'un jeu de «briques-balles».

Les composantes du savoir en jeu et leur co-construction partenariale

Par Kristine Balslev¹ et Madelon Saada-Robert²

L'analyse microgénétique d'un extrait d'enregistrement vidéo d'une situation de jeu dans une crèche se focalise sur les processus d'apprentissage des quelques actions sensori-motrices à travers un dispositif mis en place par un éducateur. Cet apprentissage, étudié «à la loupe», laisse volontairement de côté les autres apprentissages, par ex. ceux qui concernent les aspects sociaux ou affectifs du jeu.

Le cadre épistémologique de cette analyse est constitué du constructivisme piagétien, de l'interactionnisme social vygotkien et de la cognition située, courant développé depuis 15-20 ans en psychologie de l'éducation et qui concerne l'analyse des *conditions in situ* dans lesquelles s'acquièrent les connaissances. Notre objet d'étude est la *construction des connaissances lorsqu'elle se déroule en situation*; plus précisément dans la situation des briques-balles, ce sont *les connaissances que le jeune enfant va construire à travers ses actions sur les briques avec les autres enfants et cadré par l'éducateur*.

Le cadre d'analyse s'énonce en termes des composantes du savoir sensori-moteur, celles qui sont effectivement traitées pendant la séquence de jeu et en termes de la co-construction de ce savoir par les partenaires engagés dans la situation (Balslev, 2001; Saada-Robert & Balslev, en préparation). Le savoir analysé dans cette situation apparaît dans beaucoup de situations en crèche. Il concerne la *logique des actions sensori-motrices* développée par le jeune enfant à travers ses actions (nous nous référons au développement de l'intelligence sensori-motrice tel que formulé par Piaget en psychologie génétique, ainsi qu'aux compétences acquises par le jeune enfant, telles qu'explicitées par la psychologie cognitive). La co-construction de ce savoir concerne la manière par laquelle les connaissances de l'enfant vont progresser par l'apport de savoirs nouveaux; dans cette situation de jeu, il s'agit de suivre la progression des actions du début jusqu'à la fin, et de comprendre à quoi et à qui elles sont dues, comment elles émergent et se complexifient. En analysant comment, entre plusieurs partenaires, se construisent les savoirs, on est au centre des préoccupations de la didactique, qui s'est principalement intéressée jusqu'ici aux disciplines scolaires et à la

¹ Assistante, FPSE, Université de Genève.

² Professeure, Université de Genève.

manière dont elles sont enseignées et apprises, mais qui s'intéresse de plus près maintenant à l'analyse des pratiques éducatives.

L'objectif de ce type d'analyse est de comprendre par quels mécanismes les connaissances s'acquièrent chez l'enfant, ici comment la logique de l'action se construit dans l'interaction ; plus concrètement : les enfants *apprennent*-ils quelque chose en jouant avec des briques ou des balles ? Qu'apprennent-ils ? Apprennent-ils tout seuls ou à travers l'interaction avec les autres et avec l'éducateur ? Quel est le sens de l'attitude de l'éducateur qui observe, qui reste en retrait sans dire ce qu'il faut faire avec ces objets, et qui pourtant participe à la situation sans rester inactif ?

L'analyse procède en plusieurs temps : 1) le repérage et l'inventaire des *procédures d'actions* avec les briques et les balles (si on veut suivre la progression des actions, il est d'abord nécessaire d'en faire la liste) ; 2) une catégorisation des unités d'actions et de leurs acteurs (description de *qui fait quelle action et quand la fait-il ?*) ; 3) le découpage et l'analyse de la suite des *séquences d'interactions* basées sur les composantes d'actions. La centration sur une même procédure d'action (empiler les briques par exemple) permet de suivre l'action et de repérer *par qui* elle progresse ? *Quand* dans le déroulement temporel de la progression ? Et *comment* elle progresse ? Qui en est l'initiateur de surface (initiateur effectif direct) ? Qui en est l'initiateur caché, latent (initiateur indirect) ? L'action se répète-t-elle et se consolide-t-elle ? Se prolonge-t-elle en une autre action ? Devient-elle composante d'une action plus complexe ?

*Repérage et inventaire des procédures d'actions observées*³

Cinq types d'actions ont été repérées dans la séquence vidéo retranscrite en protocole :

(1) Les constructions avec les briques⁴ : *empiler*, aboutissant à une *tour*. Cette action est composée de quatre sous-procédures coordonnées : *prendre* (contraintes des propriétés physiques, forme et taille), *transporter* (avec plusieurs variantes), *poser* (sur la tranche en longueur, à plat, sur la tranche en hauteur), *faire tenir* en équilibre (tour max. = 6 briques) avec précaution pour garder l'équilibre ou plus fort pour faire tomber. A ces quatre procédures correspond l'action inverse, soit faire tomber la tour, démolir, avec des variantes, et l'action complémentaire de refaire (empiler). Autre construction : *aligner les briques* aboutissant à un chemin ou à un mur, avec variantes sur les quatre procédures (prendre, transporter, poser, ajuster-accoler) ; défaire-démolir ; refaire.

³ Les verbalisations ne sont pas considérées dans cette phase d'analyse ; dans cette situation, elles sont principalement de trois types : elles pointent l'action (t'as vu...), elles formulent l'action (c'est tombé !) et elles régulent les interactions communicatives (mal au doigt [Mal] ; là je suis pas d'accord [E]).

⁴ Pour les points 1 et 2, les actions sur les balles ne sont pas inventoriées ici.



(2) Les actions du corps propre avec les briques : monter sur, descendre, sauter ; plonger dans le tas, se rouler dedans, shooter ou lancer une brique, marcher sur le chemin. Chacune de ces procédures d'actions requiert la composition de plusieurs actions coordonnées.

(3) Les actions qui combinent les constructions d'objets et la motricité corporelle : se déplacer au moyen des briques, comme sur des patins ou avec d'autres variantes, lancer une balle avec une brique tenue en main comme une raquette. Ce sont les actions les plus complexes que les enfants ont effectuées dans cette situation.

(4) Les actions d'expression à propos des objets ou de la situation en général : crier d'excitation, rire, applaudir, lever les bras au ciel, montrer quelque chose à quelqu'un, courir et sauter dans la salle, chanter.

(5) Les actions de « ressourçage » : sucer son doigt dans la bouche, s'asseoir par terre ou sur le banc, se coucher par terre, regarder par la fenêtre ou regarder jouer les autres de loin.

Pour la séquence de protocole analysée ici, les unités d'actions prises en compte sont de nature complexe et combinent plusieurs actions « simples » à titre de primitives de base d'une pratique sociale. Il s'agit essentiellement de : (1) glisser en patins à glace, chaque pied sur une brique ; (2) lancer une balle avec une brique utilisée comme une raquette ; (3) jouer de la guitare avec une brique.

Catégorisation des unités d'actions et des acteurs pour les minutes 16:00 à 19:00

La séquence analysée en détail ci-dessous n'est pas celle qui serait privilégiée pour une analyse approfondie. Cette séquence représente cependant pour nous un défi, dans le sens où elle ne devrait susciter que très peu de procédures d'actions à caractère « logique » (celle de la logique d'actions du jeune enfant) acquises ou activées dans l'interaction. Le découpage des catégories ne reprend que les procédures d'actions les plus complexes, car ce sont celles qui apparaissent en fin de jeu ; une composante de ces procédures est catégorisée avec le signe C. Les + et les – se réfèrent aux effets de l'action ; la validation est marquée + si positive et – si négative.

Tableau 1. Catégorisation des unités d'actions selon les acteurs
E (Educateur), Ant, Kir, Osc et Mal, les quatre enfants de 2 ans⁵

t	shooter jeter lancer	glisser en patins à glace	balle-brique (tennis)	autre coord. compl.	chanter et guitare	Act ou verb. de partici- pation	Verbalis. accpgnmt de l'action	Formu- lation	Appro- bation Valida- tion	Autres
E		38	3, 5			3, 5, 7, 38, 41, 45, 47		26a, 47	1, 14-, 26b-, 33-, 36+	23, 28
Ant		9, 16, 21, 35, 39	6	29, 32		6, 37, 39, 43, 46, 48	32, 35, 39, 48	48		18
Kir		4 ⁶ , 10				40				17, 19, 24, 30, 34, 42
Osc	31, 44		2, 8, 12C, 15, 20, 33C			2	8			34
Mal			11C, 13C							22, 25, 27

La fonction de cette catégorisation dite «structurale», par opposition à une analyse «fonctionnelle» ou dynamique, reste encore descriptive. Elle indique qui fait quoi, quelle procédure d'action est privilégiée, quel enfant s'intéresse à quelle action, les fonctions de la verbalisation (pour faire participer, pour accompagner l'action, pour formuler, pour valider), et qui verbalise selon quelle fonction. Par exemple, pendant les trois minutes de 16:00 à 19:00 (unités 1 à 48 du protocole), le Tableau 1 montre qu'Osc à la raquette et Ant en patins sont les plus actifs; que Kir verbalise peu; que l'éducateur interagit surtout avec Ant et qu'il intervient beaucoup plus qu'on aurait pu le penser, dans cette situation d'observation qui n'était pas pensée pour proposer de consignes précises. Les limites de cette catégorisation sont évidentes: elle ne dit rien de la dynamique du déroulement du jeu. Qui initie telle action? Comment a-t-elle été induite? Par la structure des objets? Par un pair? Par l'éducateur? Quelles significations a cette action pour l'actant et pour les autres? Cette action est-elle approuvée? Est-elle partagée par d'autres? Permet-elle de découvrir une autre variation ou une autre action? Débouche-t-elle sur une action plus complexe? Ce sont de telles questions que l'analyse microgénétique permet de cerner.

Découpage et analyse de la suite des séquences d'interactions (microgenèse)

Après le découpage de l'activité en séquences microgénétiques (Tableau 2) qui indiquent déjà la complexité croissante des unités d'actions dominantes pour chaque séquence

⁵ Les numéros dans le tableau correspondent aux unités d'actions du protocole. Par exemple, 1 est une approbation énoncée par l'éducateur.

⁶ Imitation de Ant et Mal.



et la source antérieure des coordinations nouvelles (voir les flèches du Tableau 2), la séquence 21 est reprise et analysée de manière dynamique en termes de prises d'initiatives et donc en termes de co-construction progressive des actions dans la mesure où les initiateurs latents jouent un rôle majeur dans le choix et le déroulement des actions par les initiateurs de surface. Ce découpage porte sur l'activité dans sa totalité.

Tableau 2. Découpage du protocole complet en séquences microgénétiques

1	<i>autorisation d'actions par E</i>				
2	<i>appropriation de l'espace et des objets</i>				
3	tour (=empiler tour - faire tenir tour- faire tomber tour)				
4	(monter sur brique)				
5	aligner briques (dominos ou chemin)	↓	↓		
6	chemin (= aligner briques – marcher – défaire)			↓	
7	glisser à quatre pattes				↓
8	mur (mur, plusieurs côtés, défaire, crier)				
9	chemin (= aligner briques – marcher – défaire)	↓	↓		
10	<i>épisode Mal mal au doigt</i>				
11	mur-enclos				
12	lancer balles				
13	lancer balles avec brique-raquette				
14	glisser en briques-patins				
15	glisser en briques-patins + lancer balles avec brique-raquette				
16	<i>épisode repos et incitation à la prudence</i>				
17	lancer balle (lancer balle fort + lancer balle en l'air)				
18	<i>épisode conflit Ant – Kir / Mal mal au doigt</i>				
19	chemin sur banc				
20	<i>désaccord E, explicitation</i>				
21	voyage	↓	↓	↓	
22	déplacement-voiture accompagné de paroles reconnues par E				
23	épisode chant				
24	plongeurs sur les balles				
25	retour chant				
26	voyage				
27	1^{ère} suggest° d'arrêt				
28	lancer une balle en l'air contre un rideau				
29	arrêt de l'activité				

En italique: les séquences prises en charge par l'éducateur; en gras: les procédures d'actions. Les flèches indiquent l'impact que les actions ont les unes sur les autres pendant le déroulement.



L'analyse détaillée de la séquence 21 (Tableau 3) permet de saisir la dynamique de la progression de l'activité : on y voit quels sont les initiateurs qui, antérieurement à l'action présente, l'ont déclenchée (initiateurs latents). Par exemple, Ant qui glisse en patins, reprend une action déjà effectuée par lui-même à la séquence 7 puis 14 (Ant-séq7+14) ; l'éducateur a auparavant « autorisé » l'action (Eséq1). L'action « glisser en patins » peut ainsi être suivie dans la genèse de son déroulement et son passage d'un partenaire à l'autre (co-construction).

Tableau 3. Analyse en zoom sur la séquence 21, en termes d'initiateurs de l'action

Séquence	Procédure d'action et contexte didactique	initiateur de surface	initiateur latent
21 : voyage	glisser avec les briques comme patins (unités 35 à 43, 46 à 48)	Ant	Eséq1, Antséq7+14 <i>AcceptE-validation</i> intégr° Kir et Oscséq14
	glisser à quatre pattes avec briques (49) ; voyage	Kir	Kir échecséq10, var. Malséq13', Antséq19 et 6
	voyage en patins-briques (50-60) dialogues Enfs-E sur destination suite voyage (à 66)	Osc puis Kir Ant	Accept E Antséq2,6, Kirséq2
	<i>entrée Mal – incit° au voyage (61-63)</i>	E	entrée Mal, jeu des patins
	faire glisser les 2 briques collées avec pieds à l'ext. (65)	Osc	variation Enfséq6
	s'asseoir sur briques et avancer avec les pieds (68) « voiture » idem (70)	Osc Ant	variation Enfséq6 Accept E voiture Osc+AcceptE
	<i>participation jeu « voiture » E (73,76)</i>	E	Osc, Ant Mal?
	intégration de Mal au jeu voiture (75-85)	Mal	E, Osc,
	intermède repos sur banc (82)	Kir et Ant	Kir et Ant
	<i>relance voyage (83) → –</i>	E	
22	déplacmt voiture accompagné de paroles, reconnues par E (87-91) ; passage à l'épisode chant	Osc	

L'initiateur de surface est celui qui effectue l'action de manière observable ; l'initiateur latent ou caché est celui qui, auparavant dans le déroulement du jeu, a ébauché ou effectué la même action une première fois (il était alors l'initiateur de surface).



Remarques finales

Il y a bien un «savoir» présent lors du déroulement des situations éducatives en crèche. Pour cette situation, c'est celui de la logique des actions (assembler-éparpiller, ajouter-enlever, déplacer dans l'espace selon les trois dimensions haut-bas, devant-derrrière, gauche-droite, en longueur, en largeur, en hauteur, lancer-rattraper, etc.) et la composition complexe de plusieurs procédures de base, par ex., pour *glisser sur des briques-patins*, *jouer à la raquette* en lançant une balle sur une brique, etc. Ce savoir développé à travers l'action se réfère en majorité au jeu symbolique, lui-même ancré sur des pratiques sociales et culturelles (faire du patin, partir en voyage, lancer une balle avec une brique-raquette comme au tennis, jouer de la guitare lorsqu'on chante).

Ce savoir progresse chez les enfants, même à l'intérieur d'une seule situation de jeu informel ; au cours du jeu, la progression se marque dans la complexité des actions : actions d'exploration au début et constructions simples (les tours), puis constructions utilisées à d'autres fins (marcher sur un chemin), puis actions complexes combinant plusieurs unités d'actions de base : glisser en patin pour partir en voyage, etc. Les enfants progressent dans leurs actions, encadrés par l'éducateur qui n'avait cependant pas pour objectif de proposer des «tâches» précises. La progression des actions est partagée entre les quatre enfants et l'éducateur, on parle dans ce cas de co-construction.

Le cadre donné par l'éducateur, quoiqu'en position d'observateur, est structuré sur quatre dimensions d'interventions : 1) la *formulation/conceptualisation* des actions («tu glisses ! ah, Ant glisse, vous avez vu ? tu fais du patin ?») avec un triple effet : une validation de l'action (acceptation ou refus-interdiction) ; la constitution d'une unité conceptuelle-langagière correspondante à une unité d'action «tu glisses ? vous avez vu, il glisse !» ; un ancrage sur les pratiques symboliques et sociales «tu pars en voyage ? ciao-ciao !» ; 2) la gestion de *l'avancement du jeu* avec ses interruptions, des relances, les fatigues, les changements de rythme, etc. sans perdre le fil conducteur du jeu et la diversité des actions à y dérouler ; 3) la *gestion du groupe* et *l'apprentissage de la collaboration* (agir-travailler ensemble : «tu lui demandes si tu peux aussi faire la tour ?»), mais aussi la gestion de la position de chaque enfant dans le groupe (différenciation, cf. Ant) ainsi que des interactions parfois conflictuelles voire (passagèrement) douloureuses ; enfin 4) la valorisation de l'investissement de chaque enfant dans la poursuite de ses découvertes et de la recherche des bons moyens pour arriver à son but.

D'une telle situation informelle de jeu, l'éducateur va tirer de son observation les éléments lui permettant d'élaborer une situation éducative plus formelle, dans le sens d'une proposition de problème à résoudre : par exemple, au vu des actions effectuées par les enfants, il pourra proposer de construire des tours selon certaines normes de largeur, de hauteur, etc., de les comparer lorsqu'elles sont trop distantes et supposent le comptage, etc.

En bref, la logique de l'action sensori-motrice constitue un savoir qui s'acquiert en institution familiale ou, différemment, en institution éducative comme la crèche, avec

ses caractéristiques culturelles et sociales spécifiques. L'apprentissage de ce savoir est largement dépendant du cadrage organisé par les éducateurs/trices dont la tâche essentielle revient, de ce point de vue-là (qui n'est pas le seul), à guider les jeunes enfants ensemble vers l'appropriation d'une logique de l'action culturellement partagée. L'enjeu scolaire de ce type d'apprentissage est à notre avis majeur, dans la mesure où il constitue le point d'ancrage des apprentissages scolaires, et ceci de deux manières. C'est en effet par l'action que l'enfant apprend à opérer sur des objets : par exemple à additionner et soustraire (en ajoutant ou enlevant une brique), à compter (encore une, et encore une), à comparer selon les points communs et les points différents (on peut glisser avec les briques avec plusieurs variations, comme les patins, ou à quatre pattes en posant les mains sur les briques, ou en s'asseyant dessus et en avançant les pieds de chaque côté). C'est par l'action que l'enfant apprend aussi à relier les causes et les effets (ajouter une brique fait tomber la tour, lancer plus fort fait aller plus loin, etc.). Et c'est aussi par l'action que l'enfant élabore des stratégies d'apprentissage : refaire une action réussie pour comprendre, combiner différemment les mêmes actions pour obtenir des effets différents, demander aux autres et faire ensemble, enfin se référer à l'adulte pour progresser.

Bibliographie

Balslev, K. (2001). « Construction de la langue écrite et interactions entre apprenants adultes et enseignant ». Canevas de thèse non publié, Genève.

Saada-Robert, M. & Balslev, K. (en soumission). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In Rickenmann, R. & Moro, C. (éd.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation (titre provisoire)*. Bruxelles : De Boeck, collection Raisons Educatives.

Saada-Robert, M. & Balslev, K. (en préparation). Etude des microgenèses situées. Proposition d'un cadre d'analyse.



3. L'action éducative et la médiation des significations des objets en crèche

Par Christiane Moro¹

Résumé

Le but de ce travail est de montrer comment une analyse sémiotique est susceptible d'apporter des éléments de réponse et/ou d'aider à permettre de formuler des hypothèses quant à la question que soulève l'analyse des interactions entre enfants, adulte et objets en crèche : « dans la séparation communément admise entre l'éducation (celle de la petite enfance, généralement axée sur la dimension relationnelle) et l'instruction (celle de l'école, essentiellement centrée sur la dimension des savoirs formels), où commence et où finit la frontière entre les deux ? » (Saada-Robert & Solioz, 2003).

D'abord, nous rappellerons brièvement l'origine épistémologique de notre méthodologie d'analyse et notamment à quelles conceptions théoriques elle renvoie. Ce qui nous permettra ensuite de recontextualiser cette question.

Problématique générale

La méthodologie sémiotique (Moro & Rodriguez, à paraître a) est issue d'un questionnement émanant de la perspective historico-culturelle vygotkienne. Vygotski défend la thèse d'une genèse socio-sémiotique de la pensée et de la conscience humaines comme conséquence de l'appropriation des différentes catégories d'outils forgés par la culture. Cette thèse est notamment examinée par Vygotski dans son étude de la pensée verbale (Vygotski, 1934/1997). Des travaux récents (Moro & Rodriguez, à paraître b ; Rodriguez & Moro, 1999) étendent cette conception à la pensée préverbale et à la (re)construction-appropriation des usages sociaux des objets dans l'interaction avec autrui. C'est aux fins de mieux saisir les caractéristiques socio-sémiotiques de cette pensée que cette méthodologie a été élaborée. Elle permet notamment de rendre compte de l'appropriation par l'enfant des significations sociales des objets au travers de leurs usages (canoniques et symboliques) et de l'impact des signes qu'autrui utilise (aux fins d'organiser cette transmission) sur les sémioses (mises en signification des objets) de l'apprenant. Ces travaux concernent des situations d'éducation informelle, autrement dit des situations qui, sans être des situations nécessairement tout-venant, n'en sont pas moins quotidiennes.

¹ Professeure, Université Nancy 2.

La question qui se pose s'agissant de l'examen des interactions entre les enfants, l'éducateur et les objets dans le contexte d'une IPE genevoise (crèche) renvoie précisément à celle du lien entre formes de développement et formes institutionnelles de transmission des savoirs acquis. Cette question est l'une de celles, centrales, traitées par Vygotski. Pour celui-ci, à l'âge scolaire, la forme du développement change et implique une rupture avec le fonctionnement antérieur quotidien (cf. Amigues & Zerbato-Poudou, 2000) : l'enseignement transforme les objets en objets à apprendre, avec les spécificités d'ordre institutionnel qui en découlent : systématicité du programme, organisation en disciplines (Vygotski, 1930/1985 ; 1934/1997 ; voir aussi Schneuwly, 1995). S'agissant de l'âge préscolaire, Vygotski (1935/1995) considère l'existence d'une période de préparation à l'apprentissage scolaire qui conserverait des traits de la forme antérieure (quotidienne) tout en commençant à revêtir certains des traits de la forme ultérieure (scolaire). Ce qui nous permet de formuler la thèse de l'existence de formes de transmission (ou de médiation) éducatives spécifiques à l'âge préscolaire. Cette thèse sera notamment interrogée au travers de l'analyse des médiations éducatives impliquant les significations sociales des objets relatives aux usages sociaux qui se manifestent dans l'interaction. A l'appui de cette thèse, nous nous fondons à la fois sur nos travaux en situation d'éducation informelle (cf. supra) et sur ceux que nous menons actuellement dans le contexte de l'école maternelle française (Moro & Chéradame, à paraître).

Caractéristiques de la situation proposée à l'analyse

Avant de présenter l'angle d'analyse choisi, il nous est nécessaire de rappeler les caractéristiques de la situation proposée à l'analyse.

Protagonistes participant à l'activité. Quatre enfants de 2 ans (deux filles, Mal (2;11) et Kir (2;7) ; deux garçons, Osc (2;8) et Ant (2;3)) et un éducateur dans une IPE genevoise de type crèche.

Matériel. Une trentaine de briques rouges et bleues en carton, disposées en tas au milieu de la salle de jeu (un matériel de relance est utilisé ultérieurement : des balles de couleur). Salle de jeu de 5x5m environ, avec parquet en bois vitrifié et grandes baies vitrées.

Contexte. Cette séquence fait partie d'un dispositif à deux temps : (1) temps d'observation où les enfants vont « jouer avec des briques », (2) temps d'intervention où l'éducateur va proposer des actions à effectuer avec le même matériel (actions proposées sur la base de ce qui a été observé antérieurement). La séquence porte sur le premier temps, celui de l'observation².

² La conceptrice V. Solioz définit trois types d'interventions pédagogiques susceptibles d'être réalisées dans la situation d'observation : 1) l'activité sera principalement orientée sur la libre exploration du matériel, la libre initiative des enfants et sur l'observation des actions ; 2) en tant qu'observateur, l'adulte ne doit pas trop proposer d'actions nouvelles ; 3) il verbalise les actions des enfants et les imite durant tout le déroulement de l'activité, et il peut remettre les limites s'il y a besoin.



Consigne. «On va jouer dans la salle de jeu».

L'analyse porte sur la partie de la séance qui s'étend de la minute 18 à la minute 21, d'où seront extraits les éléments d'illustration (dans le protocole ci-après, E = éducateur; les noms des enfants sont réduits aux trois premières lettres, pour raison de confidentialité; / = interruption d'1 sec. dans l'énoncé, // = interruption de 2 sec.; XXX = inaudible).

Choix de la perspective analytique envisagée

En raison des limites imposées par la situation proposée qui n'est pas à proprement parler une situation de transmission-appropriation de savoirs sociaux relatifs aux objets, notre méthodologie fonctionnera a minima (le repérage des signes intentionnels de transmission et des sémoses conséquentes de l'apprenant ne se posant pas dans une telle configuration de situation)³. Nous n'avons ainsi pas réélaboré le protocole, considérant qu'il était suffisant étant donné le grain d'analyse envisagé. Dans cette situation qui se veut essentiellement d'observation, nous tenterons de repérer au travers des médiations éducatives quelles significations sont mises en exergue, comment elles sont mises en scène par l'éducateur et quelles conséquences nous pouvons en tirer quant à la spécificité de ces médiations à l'âge préscolaire en crèche. Notre analyse sera centrée sur l'action de l'éducateur. Le lecteur pardonnera l'état d'ébauche de cette nouvelle méthodologie réélaborée pour les besoins de cette situation (non définie comme telle au départ).

Brefs éléments de méthode

Pour opérer le repérage des significations et des conditions de leur médiation en situation, nous nous référons à la conceptualisation du «*processus de double sémiotisation*» (Schneuwly, 2002). Ce processus concerne la présentification et l'indication/démonstration, spécifiquement théorisé pour le didactique. Selon Schneuwly, «un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, 'présentifié', par des techniques d'enseignement, matérialisé sous

³ La méthodologie sémiotique telle qu'elle permet l'approche de la construction des significations dans la situation éducative se caractérise par une double triadicité (cf. Moro & Rodriguez, à paraître) : (1) la triadicité externe adulte (éducateur) - objet/s (savoir/s) - enfant(s) qui définit pour toute approche sémiotique la nécessité que soient prises en compte les formes spécifiques de savoirs en vigueur dans une société déterminée et la coordination avec le comportement d'un autrui susceptible de transmettre ces savoirs (cf. Wittgenstein, cité par de Mauro, 1969) ; (2) la triadicité interne, autrement dit celle qui se joue à l'intérieur du signe (Peirce, C.P. 2.228), qui permet d'accéder aux processus de reconstruction des significations dans l'interaction, entendus comme processus d'institution de code. Cette double triadicité permet de focaliser d'emblée l'interaction dans son fonctionnement d'ensemble et solidarise les processus de transmission-appropriation au sein de la situation éducative. Cette conception permet d'envisager le fonctionnement de la communication et de la signification dans leur simultanéité lors de la transmission de savoirs. L'analyse sémiotique permet dès lors l'étude de la (re)construction des significations de l'objet comme conséquence des signes utilisés par autrui intentionnellement aux fins de transmettre le savoir qu'il contient (c.-à-d. son usage) à l'enfant.

des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre, à 'sémiotiser' » (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves; et il est là « en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage. Les deux processus – rendre présent l'objet et le pointer/montre – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement » (p. 23). Dans l'optique de saisir la spécificité des médiations à l'âge préscolaire, nous nous poserons la question de savoir si de tels processus sont repérables et, si tel est le cas, quelles sont les spécificités de leur mise en œuvre par l'éducateur dans une situation d'observation présentant des caractéristiques plutôt informelles – c'est-à-dire où les aspects d'organisation en tâches articulées à des techniques spécifiques tels qu'évoqués par Schneuwly ne sont pas présents.

Pour procéder au repérage des significations et des caractéristiques de leur médiation en situation, un découpage du corpus en *séquences* est tout d'abord effectué. Ce découpage nous permet d'identifier des unités sémantico-pragmatiques organisées autour d'usages sociaux spécifiques d'objets (cf. Moro & Rodriguez, a et b). La notion de séquence est proche du concept d'épisode proposé par Schneuwly (2002). La séquence s'organise autour d'une même préoccupation (c.-à-d. s'organise autour d'un même référent ou interprétant au sens de Peirce) qui permet aux protagonistes de l'interaction de « se situer dans du même ».

Les caractéristiques sociales des objets (briques et balles) qui servent de base au repérage des significations sont relatives aux usages canoniques et symboliques de ces objets. Les usages canoniques réfèrent aux conventions d'utilisation de l'objet selon sa fonction matérielle (cf. Moro & Rodriguez, à paraître a et b; Rodriguez & Moro, 1999); les usages symboliques réfèrent à la généralisation de l'usage canonique d'un objet à d'autres objets (Rodriguez & Moro, 2002) ou à l'introduction de l'objet dans des unités socio-sémiotiques supra-ordonnées qui redéfinissent l'usage de l'objet en un sens symbolique (Moro & Rodriguez, à paraître b), pour ne citer que deux possibles extrêmes. Les usages symboliques peuvent dès lors comporter une stratification sémiotique plus ou moins complexe impliquant des significations toujours secondes (Eco, 2003).



Illustration d'analyse

SEANCE BRIQUES-BALLES
(enregistrement de min. 18:00 à min 21:00)

[...]
18:00

E lui ouvre la porte [sortie de Mal]
Ant accole deux briques en chemin mince sur le banc,
puis il les tourne, accolées en largeur
Kir est debout, regarde la caméra

[Osc lance une balle en l'air]

Ant veut monter sur le banc (sur les briques qui sont posées dessus?) *ha, heh / a monté mainnant*
E: *ah / ça c'est un peu trop dangereux Ant / moi je suis pas d'accord* (E, auparavant agenouillé, se lève et va vers lui) *ça c'est pas possible // j'suis bien d'accord que tu te mettes debout sur le banc mais j'suis pas d'accord que tu te mettes debout sur les briques / tu sais ça glisse beaucoup trop sur le banc* (E se remet à genoux par terre)
Osc et Kir regardent Ant et E
Pendant que E lui parle, Ant prend ses deux briques, les pose plus loin accolées et monte dessus en disant très rapidement: *ciao-ciao*
E lui répond: *oh ciao-ciao*
Ant lève le bras *au-voi ! au-voi !*
E: *les patins à glace d'Ant ! // tu pars en voyage? / au revoir !*

Ant se tourne vers les autres et secoue sa main *au-voi, auvoi ! auvoi Kir !* (Kir lui répond *voih*) Il glisse sur ses deux pieds collés aux briques

E: *oh t'as oublié de dire au revoir à Osc !*
Ant: *auvoi Osc !*

Kir regarde un long moment à travers la baie vitrée
E à Ant: *tu pars en voyage?*
Ant: *voi-mami, voi-mami*
E: *tu vas à ta maison?*
Ant: *oui* (il glisse par terre) *y glisse*

SEQUENCE «PARTIR EN VOYAGE»

En gras :
Significations présentifiées, (dé)montrées et indiquées par E

Faire un chemin avec des briques (Ant)

[Activité enchâssée avec l'autre série d'objets (pas de nouvelle séquence, cf. rupture brève et non institutionnalisée par E)]

Règles de comportement (pointage par invalidation)

Reprendre ses briques, les accoler et partir en glissant dessus et en disant «au revoir» (Ant)

Proposition d'interprétants par E en rapport avec différents registres d'activités (patinage, partir en voyage) (c.-à-d. présentification par ratification après coup des significations de l'objet)

Savoir-être (pointage de significations par E autour de l'activité centrale «partir en voyage» réalisée par Ant)

Dire au revoir (en réponse au pointage de E) (Ant)



[Osc a continué à lancer des balles à main nue et à lancer des briques]

19:00

Kir vient vers E, pose une brique par terre, s'appuie avec ses deux mains dessus et glisse sur ses mains-brique en poussant avec ses pieds

E: *toi aussi tu pars en voyage?*

Kir: *oui*

Osc: *moi aussi, moi aussi* (il pose une brique par terre, une deuxième, monte dessus et glisse comme Ant) *on va pati*

E: *bon alors je vous dis tous au revoir / vous partez où?*

Ant: *euh euh, à ma maison*

Kir a posé deux briques par terre et monte dessus, avance comme les deux garçons

E à Ant: *à ta maison?*

Ant: *ouais*

E: *au bord de la mer?*

Ant: *ouais, aubo / aubo la mer*

E: *ah, au bord de la mer! / eh / vous allez à la mer*

E entend frapper à la porte *oh! Chut* (il met son index verticalement sur sa bouche) *XXX*

La porte s'ouvre, Mal entre, les trois enfants regardent

E: *salut Mal // alors Mal, les copains / ils partent en vacances / au bord de la mer ils partent en voyage*

Ant répète tout en remontant sur ses briques: *en voyage, en voyage*

Osc a raccolé ses briques mais au lieu de monter dessus il place ses pieds à l'extérieur en les tenant serrées, et il essaie d'avancer un pied après l'autre, très doucement, en soulevant légèrement les briques et en les maintenant serrées

Ant et Kir continuent leur voyage en patins

Mal part plus loin

Osc s'assied sur ses deux briques, et pousse avec ses pieds en les bougeant d'avant en arrière des deux côtés des briques

E: *oh, une nouvelle façon d'avancer!*

Ant regarde Osc; il s'assied immédiatement sur ses briques et essaie de faire comme Osc

[Activité enchâssée avec l'autre série d'objets: pas de nouvelle séquence, cf. rupture brève et non institutionnalisée par E]

Poser une brique par terre, s'appuyer des deux mains dessus et glisser en poussant avec pieds (imitation-variation de Ant par Kir)

Activité de Kir rapportée à l'interprétant «partir en voyage» (cf. ci-dessus) par E

Poser deux briques par terre, monter dessus et glisser (imitation de Ant par Osc)

Proposition de plusieurs significations concurrentes possibles autour du thème du voyage:

1) partir à la maison (par Ant sur question de l'éducateur)

2) partir à la mer (proposition de E)

E informe Mal de l'activité en cours et des significations qu'elle revêt: «partir en vacances», «au bord de la mer», «en voyage»

Activité qui s'actualise selon des formes et des matérialités différentes



E prend deux briques qui étaient à côté de lui, se met à genoux en les déplaçant devant lui et pose ses mains à plat dessus, puis se remet agenouillé sur ses talons
Osc tourne, toujours assis sur ses briques et se déplaçant en bougeant ses pieds

E: *mais c'est comme une voiture ça !*

Ant à E tout en se déplaçant comme Osc: *t'as vu, t'as vu !*

Mal est venue, pose deux briques par terre et cherche à avancer comme les autres

20:00

E: *vous croyez que j'arrive à faire ça moi ?*

Enfts: *oui*

E: *moi j'suis pas sûr... il pose deux briques devant lui*

Mal vient s'asseoir dessus

E d'une voix fluette: *elle m'a pris ma voiture ! tu m'as volé ma voiture !*

Mal s'approprie les briques, est assise dessus et se déplace

Kir et Ant sont assis sur le banc, les pieds posés sur leurs briques respectives

E: *Kir toi tu pars en voyage avec tes patins à glace ?*

Kir: *oui*

Mal: *moi je pars en voyage* (elle se déplace à reculons en poussant ses pieds devant elle)

E: *tu pars en voyage toi aussi ?*

Osc se déplace toujours sur sa voiture, assis dessus

Osc: *la batur y tapait, y dit caro, y caro* (il soulève son derrière avec les briques tenues dessous par ses deux mains !) *y dit sabo pointu ! y tape l'oreille et pis sabo aussi*

E se penche vers lui pour essayer de comprendre...
comment ?

Osc se lève entièrement et tient une brique devant ses yeux en trépillant *y tapait, y tapait*

E: *le Père Noël avec les sabots pointus ?*

Osc: *ouais* (en riant)

21:00 [...]

Pointage d'une nouvelle façon de faire pour se déplacer, c.-à-d. « en patins »

Imitation de la façon de faire de Osc par Ant.

(Dé)monstration par E lui-même d'une autre façon de faire encore

Spécification de l'activité et de sa signification en termes de « comme si » « mais c'est comme en voiture ça »

Pointage de son activité par Ant à l'adresse de E

Tentative d'imitation de Osc et Ant par Mal

E demande à être validé dans son activité par les enfants

Mal vient s'asseoir sur les briques de E

Mal se déplace assise sur les briques
[...]

Amorce de clôture de la séquence en cours par glissement progressif vers une autre activité (et ouverture d'une autre séquence), celle de « chanter » (à partir de l'activité de se déplacer en voiture)

[...]

De quelques interprétations et conclusions provisoires

Après une mise en situation consécutive à une consigne relativement générale donnée par l'éducateur, les enfants sont introduits dans un espace avec des objets qui contribuent à préfigurer leur activité. En témoigne le fait qu'ils commencent immédiatement l'activité, s'emparant des objets à disposition, de leur propre initiative, et se livrant à différents types d'usage de ceux-ci.

Dans la première séquence examinée ci-dessus («Partir en voyage»), on observe que l'activité enfantine (par exemple celle de Ant) qui se réalise petit à petit sur l'objet «briques» utilisé pour se déplacer se trouve progressivement spécifiée langagièrement par l'éducateur au travers de l'interprétant «Partir en voyage» entendu comme signification générique. Différentes médiations et variations de signification sont opérées sur le thème. Ces médiations, de nature essentiellement langagière, de la part de l'éducateur, nous semblent présenter différentes fonctions dans la situation collective de la crèche. Sans nullement prétendre à l'exhaustivité en la matière, nous distinguerons trois types de fonctions. Au travers de ces médiations, il s'agit pour l'éducateur :

- d'attirer collectivement l'attention sur une forme spécifique d'activité réalisée et de ses significations ;
- d'instaurer la possibilité d'un partage de significations par rapport aux activités réalisées dans la situation par les protagonistes de l'interaction, afin que tous soient «dans du même»; ce qui est notamment attesté par les divers processus de présentification, de pointage et de (dé)monstration opérés y compris au travers de l'information donnée par l'éducateur (présentification) à Mal à son retour dans la salle de jeu «salut Mal // alors Mal, les copains / ils partent en vacances». Ces présentifications ont souvent valeur d'institutionnalisation de significations génériques dans la situation. Ces significations «partagées» (effectives ou visées, voire fictionnalisées par l'éducateur) conditionnent l'établissement d'un nouveau rapport à l'objet moins lié aux besoins de l'action immédiate. Ce rapport est notamment permis par l'importance accordée par l'éducateur à la dimension symbolique des actions enfantines (au travers des usages réalisés sur l'objet) ;
- d'objectiver – dans le flux de l'interaction – des significations à caractère symbolique et donc potentielles/possibles quant à l'objet à partir des différents types d'usages matériels qu'en réalisent les enfants. Par exemple, dans la séquence examinée, l'éducateur isole (présentifie) l'interprétant général «Partir en voyage» qui consacre l'usage matériel qui est fait de l'objet et signale un certain nombre de significations qui gravitent autour de cette signification générique (comme «dire au revoir») qui, elle, touche incidemment au savoir-être. Ce qui revient à situer l'objet quelque peu «hors du pragmatique» pour le considérer dans l'ensemble de ses significations possibles (cf. aussi la présentification de diverses significations concurrentes sur le thème du voyage par l'éducateur, qui permettent de spécifier un certain nombre de «savoirs» potentiels relatifs à l'objet).



Dans cette séquence, la présentification d'interprétants pour l'activité réalisée avec l'objet et les pointages de certaines significations constitutives ou alternatives sont essentiellement réalisés à l'aide de médiations langagières, à l'exception de l'une d'entre elles qui consiste en une (dé)monstration-copie de l'usage réalisé par les enfants, mais immédiatement réinterprétée langagièrement (cf. la demande de validation émise par l'éducateur qui joue alors un rôle d'institutionnalisation des significations en jeu).

Nous concluons en formulant l'hypothèse (qui reste à éprouver) que, dans une situation d'observation telle qu'elle a été définie par sa conceptrice V. Solioz (voir plus haut), les médiations éducatives se distinguent à la fois des médiations éducatives en situation informelle d'éducation-apprentissage insérées dans le tout des pratiques quotidiennes et de celles qui caractérisent les situations formelles et scolaires. Les médiations observées permettent de commencer à créer les conditions pour qu'un nouveau rapport plus distal à l'objet puisse s'établir, impliquant un détachement de l'objet par rapport à son usage immédiat, attestant d'une certaine spécificité des médiations éducatives à l'âge préscolaire à la crèche.



Bibliographie

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.

Eco, U. (2003). *De la littérature*. Paris: Grasset.

Mauro, T. (De). (1969). *Une introduction à la sémantique*. Paris: Payot.

Moro, C. (2000). *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université Bordeaux 2.

Moro, C. & Chéradame, C. (à paraître). Quel objet se construit dans une activité d'oral en petite section de maternelle? In Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (éd.), *Analyses de l'objet enseigné: la classe de français. Apports à la connaissance de la transposition didactique*.

Moro, C. & Rodríguez, C. (à paraître a, chez Peter Lang). L'éducation et le signe comme conditions de la possibilité de la connaissance. Un questionnement qui transcende les frontières disciplinaires. In Chatelangat, G., Moro, C. & Saada-Robert, M. (éd.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*.

Moro, C. & Rodríguez, C. (à paraître b, chez Peter Lang). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Vers une approche sémiotique du développement préverbal*.

Peirce, C.S. (1931-1958). *Collected Papers*. Cambridge: Harland University Press.

Rodríguez, C. & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, C. & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23, 3, 323-338.

Saada-Robert, M. & Solioz, V. (2003). Texte de cadrage pour l'atelier «L'action éducative en crèche. Une microanalyse des interactions entre adulte, enfant et objets». Colloque du Service de la recherche en éducation (SRED) *Scolariser la petite enfance?* Genève, septembre 2003.

Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement de Vygotski et l'école. *Psychologie et Education*, 21, 25-37.

Schneuwly, B. (2001). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Vygotski, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (éd.), *Vygotski aujourd'hui* (39-47). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire, *Société Française*, 2(52), 35-45 (traduction Françoise Sève).



Méthodes et pratiques, didactiques et pédagogies de la petite enfance

Symposium

Organisé par Maria-Luisa Schubauer-Leoni¹ et Anne-Marie Munch²

Introduction

Affirmer que les institutions de la petite enfance (IPE) ne sont ni des familles de substitution, ni des écoles, apparaît désormais un truisme. Les professionnel-le-s – de même que les usagers – qui font vivre quotidiennement les IPE pourraient cependant identifier des caractéristiques distinctives ainsi que des similarités de chacune de ces trois institutions. Parfois, il peut être tentant de voir dans les IPE «une ambiance familiale» ou encore «des activités de pré-lecture». Nous pensons volontiers que les professionnel-le-s ont inventé une manière de faire marquée d'une part par leur propre histoire (personnelle, formative, professionnelle), mais surtout par le projet institutionnel (à la fois projet de collaboration entre les catégories de professionnels et projet éducatif à l'égard des enfants dont ils/elles ont la charge) dans lequel ils/elles s'inscrivent.

Dans tous les cas, les enfants continuent à évoluer au sein de leur famille et, à la suite des IPE, ils vont entrer dans le premier cycle d'apprentissage scolaire. Peut-on dès lors s'empêcher de penser que l'idéal serait que ce passage soit cohérent, constructif ou encore «facile» pour les enfants? De quoi l'enfant a-t-il besoin pour aborder cette transition? Et dans ce sens, sur quoi les professionnel-le-s sont-ils/elles censé-e-s œuvrer? Peut-on prévoir un projet institutionnel sans se poser la question «A quoi préparons-nous les enfants»? Si l'on pense que les diverses situations de formation, de la naissance au 4^e âge, sont des occasions pour que la personne se construise en développant des capacités exportables dans d'autres circonstances et adaptables à d'autres situations-problèmes, comment penser ces transitions?

Les questions traitées dans les deux contributions suivantes s'articulent d'une part autour de la question de l'évolution de la profession dans une perspective sociologique, mais aussi autour des pratiques éducatives en cours dans les IPE genevoises³.

¹ Professeure en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

² Assistante doctorante en didactique comparée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (Université de Genève).

³ Ces deux contributions étaient précédées d'un exposé de P.-Y. Troutot esquissant une sorte de sociographie des institutions genevoises de la petite enfance. On trouvera le texte de cet exposé dans le volume I de ces actes [NdE].

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 Munch¹

Un cadrage théorique pour comprendre deux contextes institutionnels accueillant des enfants âgés de 4 ans

Si nous imaginons un observateur cherchant à savoir où sont accueillis, à Genève, les enfants âgés de 4 ans lorsqu'ils fréquentent une institution extra-familiale, nous devons lui dire de se renseigner sur deux contextes : l'un dépendant d'une «logique scolaire» et l'autre d'une «logique dite de la petite enfance». En effet, il peut observer des enfants âgés de 4 ans d'une part en première enfantine (1E) et d'autre part en Institution de la petite enfance (IPE) (crèche, jardin d'enfants, etc.). Dans les deux cas, la fréquentation de ces institutions n'est pas obligatoire. L'observateur se questionnerait alors, probablement, sur les caractéristiques majeures qui distinguent ces deux lieux. Nous en évoquerons ici deux dont les répercussions sur notre recherche ne sont pas à négliger : premièrement, ce sont des éducateurs(trices) du jeune enfant qui s'occupent des enfants en IPE, alors que ce sont des enseignant(e)s en 1E (les formations de ces deux groupes de professionnels diffèrent et sont réalisées dans des institutions distinctes poursuivant des finalités propres); deuxièmement, les objectifs d'apprentissage des classes enfantines sont libellés par la Direction de l'enseignement primaire et sont articulés à ceux des classes élémentaires qui vont suivre, tandis que des «projets pédagogiques» sont formulés par les différentes équipes d'accueil en IPE sans qu'un cadrage officiel en assure une éventuelle cohérence d'ordre supérieur. Ceci ne signifie pas qu'il y a deux filières de formation pour les jeunes enfants résidants dans le canton. Une très grande majorité des enfants qui fréquentent les IPE iront ensuite à l'école enfantine, alors qu'il n'est pas nécessaire que tous les enfants fréquentant la première enfantine se soient rendus en IPE.

Nous sommes donc en présence de deux systèmes distincts potentiellement fréquentés par des enfants de 4 ans. Or, si traditionnellement ce sont surtout des théories psychologiques et sociologiques qui ont été invoquées pour traiter des réalités et des apprentissages de la petite enfance et du tout début de l'école (les apprentissages dits *premiers*), nous prenons le risque de convoquer des théories didactiques et principalement des concepts issus de la didactique des mathématiques afin de comprendre comment des apprentissages (lesquels?) sont possibles et prônés dans les deux contextes

¹ Assistante doctorante en didactique comparée, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (Université de Genève).



institutionnels qui accueillent des petits de 4 ans. Plus précisément, nous inscrivons nos recherches dans le champ de la didactique comparée et empruntons ainsi les concepts développés dans cette perspective. Nous nous appuyons fondamentalement sur les travaux de Chevallard (1992), Schubauer-Leoni (2002), Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy (2002), Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002). D'emblée, il peut paraître surprenant que ces théories, prévues pour expliquer des phénomènes scolaires, soient convoquées pour comprendre les pratiques dans lesquelles sont impliqués des enfants qui entrent à peine dans le « préscolaire » (les élèves de 1E) et surtout ceux dont tout le monde pense qu'ils sont encore hors des enjeux habituels de l'école (les jeunes enfants en IPE). Pourtant, les travaux que nous avons déjà réalisés en articulant le champ de l'éducation/enseignement préscolaire avec des concepts issus de ces théories, montrent l'intérêt de cette démarche (Schubauer-Leoni, Munch & Kunz-Félix, 2002 ; Schubauer-Leoni & Munch, 2003 ; Munch & Schubauer-Leoni, à paraître ; Munch, dans ces actes). L'originalité de ces études se situe notamment au niveau de l'entrée « par la tâche ». En partant du concept d'analyse *a priori* de la tâche, nous allons donc tenter de montrer comment des enfants de 4 ans, pris en charge par deux institutions officiellement différentes, sont censés « travailler » une même tâche, comment ils sont orientés dans ce « travail » par deux catégories de professionnelles. L'étude présentée ici s'inscrit dans un projet de thèse susceptible d'engager divers croisements d'observations et de discours. Sans pouvoir entrer ici dans le détail de ce qui se passe dans les deux contextes institutionnels visés, nous nous limiterons : (i) à évoquer les principales caractéristiques d'une tâche en provenance de la petite enfance en tirant de ces caractéristiques des indices de la fonction qu'attribuent des éducatrices du jeune enfant (et donc des représentantes des IPE) à une tâche de ce type et (ii) à relever quelques réactions recueillies auprès d'enseignantes à qui cette même tâche est proposée pour savoir si elles la jugent pertinente pour un traitement avec leurs élèves de 1E. Nous en tirerons quelques remarques conclusives pouvant aller dans le sens d'indices de caractéristiques génériques, versus spécifiques, des deux institutions préscolaires concernées.

Une tâche conçue par un groupe d'éducatrices du jeune enfant pour des enfants de 4 ans en IPE

Le dispositif général de la recherche prévoit la création de deux tâches par des représentantes de chaque corps de métier. Ainsi deux groupes, un groupe d'éducatrices et un groupe d'enseignantes, se sont constitués pour inventer, chacun de son côté, une tâche *typique* de ce qui est faisable en milieu d'année dans les institutions respectives. Chacune des deux tâches a été soumise à d'autres éducatrices et à d'autres enseignantes pour qu'elles donnent leur avis, principalement sur la tâche inventée par les collègues de leur propre groupe, mais aussi sur celle inventée par l'autre groupe de professionnelles. Par la suite, si les tâches étaient jugées faisables, nous avons sollicité chacune des professionnelles pour réaliser les deux tâches avec leur groupe d'enfants/élèves. Le corpus général de la thèse sera dès lors composé par des observations réalisées à partir des deux tâches, d'une part en 1E (classe préscolaire) et d'autre part en contexte IPE (groupe « des grands »). La comparaison est donc prévue sur

la base du croisement d'analyses de quatre cas de figure (2 tâches x 2 types de professionnelles).

La tâche émanant du groupe des enseignantes a déjà fait l'objet d'une première analyse (Munch 2002 ; Munch & Schubauer-Leoni, à paraître). La tâche conçue par le groupe d'éducatrices est celle traitée dans cette contribution. Elle a pris la forme de quatre pages de format A4 que nous ne pouvons montrer faute de place dans cette publication, mais que nous détaillerons pour les besoins de l'analyse.

Les deux premières pages présentent une liste de points (repris ci-dessous en suivant l'ordre de présentation sur les pages fournies par les éducatrices/conceptrices) que nous allons commenter systématiquement en lien avec notre problématique. Les deux pages suivantes indiquent l'organisation de l'espace par une schématisation des objets physiques prévus. Nous allons donc dérouler finement la description du contenu de ces feuilles indicatives de la *tâche prescrite* (au sens des ergonomes) pour que le lecteur puisse en saisir l'essentiel.

Éléments d'analyse de la tâche proposée par des éducatrices/conceptrices

« Le titre de la tâche : Activité Institution de la Petite Enfance »

Au-delà du rappel de l'institution concernée, aucune indication ne semble la destiner plus spécialement à une forme d'accueil : jardin d'enfants, garderie, crèche...

« Thème : Couleurs primaires + vert »

Il va, semble-t-il, être question de quatre couleurs : rouge, bleu, jaune et vert. On saura, en référence à la rubrique « matériel », qu'il ne s'agira pas de « fabriquer » des couleurs à partir des quatre couleurs initiales, mais d'*identifier* et de *nommer* ces couleurs dans un contexte donné, à partir d'objets qui se distinguent notamment par les quatre couleurs mentionnées. Un objet d'apprentissage est dès lors présent, mais rien n'est dit sur son caractère de nouveauté pour les enfants au sein de l'institution : faute de repères du côté des « projets pédagogiques » des différentes équipes d'éducatrices, il est difficile de savoir si les conceptrices pensent que leur tâche permet de « consolider », voire d'exercer des connaissances déjà « travaillées » ou que les enfants ont acquises par ailleurs (en famille notamment) ou encore si elles estiment que, par ce biais, elles vont initier les enfants à un savoir culturel inédit pour eux.

« Registre : cognitif et moteur »

L'emploi du mot « registre » est un indicateur professionnel. Il sert en effet à identifier des composantes de l'humain visées par l'intervention éducative et évoque ainsi le répertoire professionnel dans les termes des théories psychologiques qui font référence pour l'institution. Dans ce sens, s'il est pensable que l'éducatrice puisse évoquer le « thème » devant les enfants (« aujourd'hui nous allons jouer avec les couleurs... »



ou « nous allons dire le nom des couleurs... »), le « registre » relève, quant à lui, d'un lexique professionnel : on peut ainsi imaginer des éducatrices échangeant entre elles lors d'un colloque et disant « la semaine prochaine, je vais proposer un jeu avec des couleurs qui concernera le registre cognitif mais aussi moteur... ». S'agit-il toutefois de deux catégories distinctes (le cognitif et le moteur), relevant de deux parties différentes de la tâche, ou bien faut-il comprendre que le « registre » inhérent à cette tâche est pensé comme relevant à la fois de composantes cognitives et motrices ?

« Nombre d'enfants : env. 8 / Nombre d'adulte : 1 »

Probablement mentionnée dans une perspective organisationnelle, cette information est à considérer en fonction de la nature de la tâche et de sa gestion. Il ne s'agit donc pas d'un rappel des normes officielles en IPE puisque celles-ci autorisent jusqu'à 12 enfants de 3-4 ans pour un adulte. En lien avec la tâche, reste à savoir comment sont censés intervenir les 8 enfants au fil de l'activité.

« Espace : salle de vie ou salle de motricité »

La nomination des lieux est intéressante dans la mesure où sont identifiés des espaces (« salle de vie », « salle de motricité ») dont la fonction semble établie de façon consensuelle au sein des IPE. Les professionnelles associent-elles à ces espaces des pratiques tout aussi consensuelles ? Que se passe-t-il, habituellement, dans des « salles de vie » ?

« Matériel : 4 rouleaux de scotch (un jaune, un rouge, un bleu, un vert), 4 cerceaux, un de chaque couleur, 3 paires de pieds en carton chaque fois dans les quatre couleurs (attention glissade), 4 bancs ou chaises (identifiables dans les 4 couleurs), 1 table, 1 caisse de Duplos en vrac (avec des éléments 'briques' de chaque couleur, environ 80), 4 contenants pour mettre le matériel, p. ex : caisse ou tissus dans les quatre couleurs ».

En poursuivant notre identification de nouveaux repères sur les pratiques en IPE, nous constatons que *cinq types de matériels* sont suggérés : matériel de bureau ou de bricolage (scotch) ; matériel-mobilier (table, chaise, banc – un matériel qu'on peut s'attendre à trouver dans tous les lieux d'accueil d'enfants âgés de 4 ans) ; matériel devant être fabriqué : des pieds en carton dans les quatre couleurs ; matériel professionnel spécifique (cerceaux de couleurs que l'on retrouve notamment dans des « salles de gymnastique » ou de rythmique) ; matériel du commerce (pièces de construction Duplo ; caisses colorées).

Il faut relever l'importance accordée aux couleurs : tout le matériel décrit est à l'enseigne du « thème » déterminé : la couleur marque donc de façon répétée la tâche.

Mais ce matériel, que les éducatrices semblent considérer comme « naturel » pour une IPE, est-il aussi considéré usuel dans les écoles ?



«Durée de l'activité: 30 à 40 minutes»

S'agit-il d'une durée indicative? L'information permet du moins la collocation de la tâche dans l'organisation fonctionnelle de la journée.

«Objectifs: ils sont au nombre de deux»

(1) Reconnaissance des couleurs, dans un premier temps visuellement; association entre l'objet choisi et chemin pris

A ce moment de la lecture de la tâche prescrite, on apprend qu'il va être question d'«un chemin à prendre». Un lien de couleur entre un objet (qui reste à ce moment à définir) et un chemin est suggéré. Trois actions sont à articuler: voir un objet, associer la couleur de cet objet avec un chemin de même couleur, prendre ce chemin.

(2) Capacité à reconnaître la couleur nommée par l'adulte

Ce point nous apprend que l'adulte va avoir un rôle – différent de celui des enfants participants – important et spécifique dans l'activité puisqu'il va nommer les couleurs des objets. Le participant devra «reconnaître» cette couleur en associant le nom de la couleur avec des objets marqués par cette même couleur. Mais pour manifester sa capacité à reconnaître la couleur, quels indices devra-t-il donner? Quelles actions devra-t-il engager?

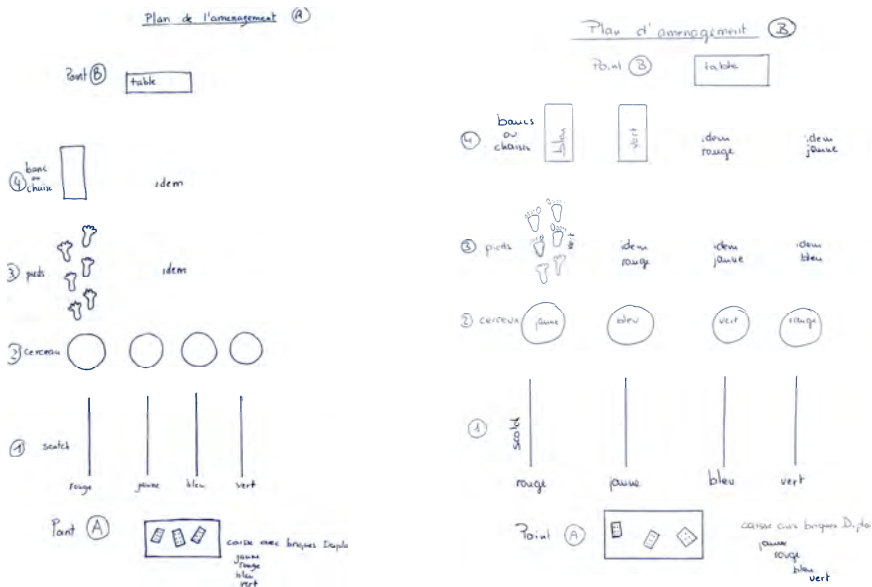
«Objectif de la relance: nommer les couleurs»

Cette précision montre que l'activité est prévue par étapes. Ces étapes témoignent de l'intention de favoriser une forme de progression et donc un moyen d'évoluer de la part des participants. D'autre part, l'idée de relance rappelle l'existence d'une temporalité dans le travail. La *relance*, pour reprendre le terme utilisé, devrait amener les participants à nommer à leur tour les couleurs. Pour savoir si la convention culturelle de nomination des 4 couleurs considérées est acquise, deux étapes apparaissent interdépendantes: lorsque la couleur est nommée, l'objet de cette couleur est pointé, lorsque les objets de telle couleur sont pointés, la couleur est nommée. Ce savoir paraît dès lors être l'objet central de la tâche.

«Déroulement de l'activité: préparer la salle selon le plan A ou B (les deux plans sont esquissés sur les feuilles de présentation de la tâche par les éducatrices/conceptrices)»

Le déroulement décrit commence par une préparation. Il est probable, au vu de l'âge des enfants, que cette préparation soit à la charge de l'éducatrice. Toutefois, rien n'est explicité. Nous pourrions imaginer les participants préparant une salle en suivant les consignes successives de l'éducatrice: «mets ce banc ici, dépose ces traces de pieds là-bas en faisant un petit chemin...», etc.). Sur chaque plan («plan d'aménagement A» [pl. A] ou «plan d'aménagement B» [pl. B]), nous retrouvons le matériel

précédemment décrit : la caisse avec les *Duplos*, le scotch de couleur, les quatre cerceaux, les trois paires de pieds suivies par les bancs ou les chaises puis une table.



Sur chaque plan, il semble y avoir un lieu de « départ » (en bas de la feuille) et une zone d'« arrivée » (en haut de l'esquisse avec les emplacements des objets). Il est donc probable que les participants devront aller du point « A » au point « B » (aspect moteur de l'activité?) en suivant des marques de couleur qui distinguent les objets entre eux aux diverses étapes du chemin à parcourir. Le plan B ressemble au plan A. Il y a là pourtant une différence majeure à relever qui concerne la disposition des objets à l'enseigne des quatre couleurs. Nous y reviendrons. Les raisons pour choisir l'un ou l'autre plan ne sont pas encore clairement définies.

« Rassembler les enfants et leur expliquer l'activité, présentation du matériel »

Ce point indique le rôle qui revient à l'éducatrice en début d'activité. Or, si le rassemblement ne semble pas nécessiter une consigne explicite pour que l'éducatrice puisse savoir quoi faire pour regrouper les 8 enfants devant les matériaux de couleur installés sur le sol, l'action consistant à « expliquer l'activité » et celle visant à « présenter le matériel » laissent une large part d'interprétation aux éducatrices qui s'engageraient dans la tâche (plan A ou plan B). Allons-nous découvrir l'« explication » de l'activité dans le point suivant ?

« But de l'activité : amener des briques du point A au point B en passant par le chemin de même couleur et aller la poser sur la table pour construire une maison collective »

Le but est-il la construction d'une maison collective, chaque participant amenant une ou plusieurs briques (?) pour contribuer à son élaboration ? Une consigne vient contraindre la situation : « en passant par le chemin de même couleur ». Sans que cela ne soit explicitement relevé, dans le schéma *plan A*, si le participant suit un chemin d'une couleur X, son parcours sera rectiligne, alors que s'il suit une couleur X selon le *plan B*, il sera amené à faire trois changements de direction avant d'arriver au point d'arrivée B. La tâche devient dès lors complexe puisque le participant doit, à chaque changement de matériel, repérer l'« unité d'obstacle de même couleur X », avant de s'engager dans l'unité suivante, qui doit être, elle aussi, de couleur X.

« L'activité peut être commencée de façon plus ou moins dirigée selon le souhait de l'éducateur »

Voilà une indication dont le statut est difficile à saisir si l'on ne dispose pas de quelques indices quant à la culture « courante » dans les IPE : le souhait de cultiver chez les enfants la « capacité à faire des choix » favorise la mise en œuvre de situations dites ouvertes, voire « libres ». La tâche, telle que conçue, paraît-elle tout à coup très (trop ?) contraignante aux éducatrices/conceptrices qui laissent ainsi le soin aux collègues d'en assouplir les règles ?

« Consignes possibles du parcours »

L'enfant doit suivre le scotch, marcher dessus ; pour le cerceau : sauter à pieds joints dedans et ressortir ; marcher sur les dessins des pieds fixés au sol (alternance) ; pour le banc : se mettre debout, s'asseoir, etc. ; pour les chaises : passer dessus ou tourner autour... Cette indication supplémentaire corrobore ce que nous avons avancé au point précédent : il s'agit bien de consignes *possibles*. La composante contraignante de la tâche semble se restreindre à la nécessité de suivre jusqu'au bout un chemin de même couleur. L'enfant doit donc choisir le banc de la « bonne » couleur (celle de l'objet de départ). En revanche, la façon d'aborder l'« obstacle » (scotch, cerceau, banc, etc.) est laissée à la décision de l'adulte qui gère la séance.

« Quand il n'y a plus de briques au point A, rassembler les enfants autour de la construction et commentaires sur ce qu'ils ont vécu »

L'utilisation de toutes les briques disponibles au point A donne un indice de fin d'étape dans l'activité. Ce moment semble marquer le passage « à autre chose ». La construction étant le but de cette partie de l'activité, c'est autour d'elle que l'attention des enfants est censée être ciblée et des « commentaires » sont attendus. Mais qu'attendent les éducatrices/conceptrices comme « commentaire du vécu » ? On peut imaginer que ces commentaires portent sur l'état final de la construction que les enfants ont sous les yeux (construction « haute », « belle », « de telle couleur », etc.) quant « au vécu » : attend-on



des commentaires du type: « facile/difficile », « c'est moi qui ai fait cette partie... », « posé cette brique... », « ça me fait penser à... », « je n'ai pas aimé faire », « c'était bien mais Marie m'a poussée... », etc. ?

« Relance : l'enfant choisit une couleur et la nomme à l'adulte, fait le chemin en sens inverse et va la déposer dans le contenant identique à la couleur de la brique. Quand la maison est dé faite, rassembler les enfants et les solliciter à ranger le matériel en demandant : X, va chercher un cerceau : de quelle couleur est-il ? Y, va chercher un pied : de quelle couleur est-il ? etc. »

Trois temps marquent la relance : un travail de nomination par l'enfant de la couleur d'objets indiqués, le chemin en sens inverse et le rangement des objets. La nomination de la couleur revient maintenant à l'enfant qui désigne par ce biais la couleur de l'objet indiqué (par lui ou par l'adulte). Puis la relance comporte un mouvement inverse de celui esquissé précédemment. Dans ce cas, les traces de pas qui étaient dans le sens de la marche à l'aller, seront à l'envers dans le sens du retour.

Le retour prévoit également une activité de tri : suivant la couleur, le plot se range à un endroit précis. La relance inclut donc une période de rangement en suivant une consigne. Le participant devra à nouveau dire le nom des couleurs de l'objet que l'éducatrice indique à partir du nom de l'objet (« un cerceau », « un scotch », etc.).

« Objectif : Nommer les différentes couleurs »

Cette indication de l'objectif montre clairement que la tâche est d'abord au service d'une construction consensuelle (ou d'une vérification de cette connaissance supposée déjà disponible chez les enfants) du nom des couleurs lorsque celles-ci sont clairement distinctes (couleurs primaires + vert) et associées artificiellement à des objets qui s'en trouvent différenciés par la même occasion (choix d'objets identiques – par exemple quatre cerceaux – dont le seul caractère distinctif est la couleur). Le « registre » moteur de la tâche semble dès lors secondaire. On pourrait dire qu'il devient le support de la mise en scène des couleurs et l'occasion pour les enfants de « rencontrer » les quatre couleurs sur leur chemin.

« L'activité peut être modifiée ou prolongée en fonction de l'attention ou de l'intérêt des enfants »

Cette phrase est à nos yeux fort révélatrice : le projet éducatif est fondé sur les marques d'intérêt de la part des enfants et non sur des intentions organisées dans le temps de modification de leur rapport au monde. Ceci a comme conséquence la multiplicité de tâches de toutes sortes en espérant que les enfants y trouvent des sources d'intérêt.

Nous avons tenté ici d'engager, sur la base du document écrit fourni par les éducatrices/conceptrices, une analyse *a priori* de la tâche afin d'identifier les possibles et les

contraintes qu'elle met en œuvre à la fois du côté des éducatrices qui voudraient la réaliser et des enfants qui y seraient confrontés. L'enjeu d'une analyse *a priori* est alors de déterminer la nature du travail (cognitif, symbolique, culturel et social) que comporte la tâche. Par ce biais, nous pouvons aborder la question du *sens de la tâche* pour l'institution qui la produit (par le biais d'éducatrices en IPE) et pour une autre institution (représentée par des enseignantes de 1E) qui accueille, aussi, des enfants de 4 ans. Ce sens n'est pas intrinsèque à la tâche, mais attribué par les acteurs qui l'interprètent et la gèrent en donnant ainsi des signes de ce qui caractérise leur univers professionnel respectif.

Même sommaire, l'analyse *a priori* esquissée ici nous a permis de voir que : (1) le nom des couleurs renvoie à un lexique convenu et supposé sans ambiguïté de désignation pour ce qui est des couleurs primaires et du vert ; (2) cette notion est présente dans les IPE et devient un enjeu de connaissance ; (3) les éducatrices/conceptrices créent des conditions de mise en situation de la notion ; (4) pour savoir si les enfants ont acquis cette notion, ils doivent a. dire le nom quand la couleur est montrée, b. montrer la couleur quand le nom est donné ; (5) l'activité prévoit la « mise en mouvement » des enfants selon des repères de couleur ; (6) la gestion d'unité d'obstacle devient un enjeu de la relance ; (6) le rangement fait partie de la tâche et devient une occasion d'exercer le savoir.

Nous pouvons affirmer que les professionnelles vont devoir jouer un rôle d'organisatrices des conditions rendant possible, sous la forme prévue par la tâche, la rencontre des enfants avec l'objet de savoir. Du côté des enfants, la tâche peut s'avérer complexe surtout pour ce qui est de la gestion des déplacements, les enjeux liés aux couleurs venant s'imbriquer dans le « jeu moteur ». En clair, les rapports, d'une part avec la convention culturelle de nomination des couleurs et d'autre part avec la gestion des unités d'obstacles, seront imbriqués et délicats à gérer.

La tâche IPE perçue par des enseignantes de 1E

Cette tâche a été soumise à des enseignantes qui ont donné leur avis lors d'un entretien. Au-delà de l'intérêt manifesté à l'égard de la tâche, c'est la pertinence de sa faisabilité en 1E qui est l'enjeu principal de l'entretien. Voici quelques éléments majeurs issus des entretiens avec sept enseignantes qui ne semblent pas opposées à l'idée de « faire » la tâche (éventuellement modifiée) avec leurs élèves de 1E. Six jugent la tâche non seulement recevable mais la qualifient de : « bonne activité », « très bien », « intéressante », « idée est très sympa », « j'ai vraiment beaucoup aimé », ou encore « intéressante et bien pensée ». Seule une d'entre elles met un bémol en disant que « l'activité est longue ».

Deux problèmes majeurs et récurrents sont toutefois évoqués : l'un concerne le nombre d'enfants (« 8 dans la salle de jeux, les autres font quoi pendant 30-40 minutes », « on ne peut pas en laisser 15 sur le banc ») et l'autre concerne le matériel et fera dire à une enseignante « ça va être difficile de trouver le bon matériel ». Concernant



le but ou l'objectif que les enseignantes attribuent à cette tâche, elles y voient bien sûr la reconnaissance des couleurs, mais parlent aussi du côté sensoriel et de la notion d'espace.

A la question fondamentale «feriez-vous celle-ci?», trois catégories d'avis se retrouvent: «non les couleurs ils connaissent», «oui maintenant trajet B» ou «oui en compliquant». Une enseignante précise «oui B avec une économie d'installation».

Lors des entretiens, nous avons demandé si des activités en lien avec cette tâche prenaient place dans leurs pratiques enseignantes. Les réponses renvoient à de nombreuses activités existantes à l'école enfantine pour lesquelles la notion de couleur est aussi un enjeu: domino, colorama à la salle de jeux, bâtonnets de couleurs, se déplacer de sac en sac, nommer des perles, peinture... Nous avons également demandé aux enseignantes s'il était possible de complexifier l'activité et si des prolongements étaient envisageables et de quel type. Les enseignantes imaginent les activités suivantes: notion d'espace ou d'environnement, et l'une d'entre elles dira même «parcours au niveau de l'environnement (...) ils passent (...) ils vont (...) ils vont (...) la leçon suivante c'est eux qui doivent reconstruire le trajet (...) après ils essayent de la faire par terre avec des plots soit de le dessiner (...) après on fait des parcours dans l'école dans le préau (...) après c'est le quartier après on arrive à la géographie comme ça». Cette enseignante est la seule à avoir fait un lien avec une discipline scolaire. Elle est par ailleurs également la seule à avoir une expérience professionnelle auprès d'enfants plus âgés. Une enseignante proposera «je leur donnerais des plans pour fabriquer les postes avec le matériel, ils doivent faire les postes et après on s'exerce» et précisera qu'elle restera «dans le cognitif parce que pour moi le moteur c'est quand même pas compliqué». D'autres idées sont également présentes telles que «faire des équipes», «mettre des observateurs», «introduire la notion de rapidité [car] le temps compte des fois» ou encore «rajouter des obstacles».

Il paraît donc que si la tâche peut avoir une place en 1E, c'est par son côté «activité motrice» ou son «approche de l'espace» ou encore par les dimensions de socialisation qu'elle comporte plus que par le «thème» des couleurs jugé connu. On assisterait dès lors à une sorte de renversement des priorités par rapport aux intentions des éducatrices en IPE. Questionnées sur les difficultés de la tâche, les enseignantes interrogées ne pensent pas que cette activité posera de problème. Seuls les enfants non francophones pourraient avoir encore quelques problèmes avec le nom des couleurs. Deux enseignantes parlent de la concentration nécessaire pour réussir l'activité et une évoque les élèves qui pensent «c'est fastoche (...) et qui finissent par faire n'importe quoi». En quelque sorte «trop» facile, la tâche aurait un effet de «baisse du contrôle des actions» de la part des enfants.

En ce qui concerne le rôle de l'adulte, elles le considèrent proche de celui décrit dans le projet. Cependant, l'une d'entre elles dira qu'elle souhaite «les laisser se débrouiller seuls, intervenir un minimum». Les quelques enseignantes qui ont donné leur avis sur le rôle des IPE dans la scolarité disent toutes qu'elles observent une différence entre



les enfants qui ont fréquenté une IPE et ceux qui ne s'y sont pas rendus, mais que «la différence diminue assez vite».

Conclusion

Pour comprendre ce qui caractérise des pratiques «typiques» en IPE et en 1E, l'entrée «par la tâche» donne des indications précieuses sur les contextes observés et oblige les éducatrices à RE-penser leur rôle en IPE par contraste avec son «prolongement» du côté de l'école (1E). De même, les enseignantes d'école enfantine RE-pensent l'articulation entre leur fonction enseignante et celle des autres institutions éducatives qui la précèdent ou l'accompagnent. L'analyse *a priori* déployée dans son ensemble permettra de guider les analyses des activités telles qu'elles se sont effectivement déroulées. Il sera dans ce sens intéressant d'observer comment cette tâche va être mise en œuvre dans les IPE et les classes de 1E, c'est-à-dire quelles conditions leur seront effectivement créées.

Mais face à l'état d'avancement actuel de cette recherche, nous soulignons que si les deux contextes institutionnels ont des caractéristiques organisationnelles et fonctionnelles distinctes, il semble que les enfants soient confrontés à des objets culturels pas si éloignés. Nous avons vu pourtant que l'enjeu dominant semble davantage être celui de l'apprentissage de la nomination des couleurs en IPE et celui d'une coordination sociale d'une succession d'étapes et de consignes dans un parcours pour les élèves de 1E.

Nous relèverons pour terminer ce qui a semblé être le cri du cœur d'une enseignante lorsqu'elle dit : «j'ai été étonnée de voir toutes ces pages pour la petite enfance». Cette affirmation peut être lue comme indice d'une méconnaissance des pratiques professionnelles en IPE. Par cette affirmation, l'enseignante semble manifester un étonnement à l'existence d'intentions formulées par écrit dans une institution perçue probablement surtout comme un «lieu de garde» plaisant et agréable, mais dépourvu d'intentions spécifiques de modification des apprentissages : ce qui est important et qui mérite un projet ou un programme de travail ne commencerait-il qu'à l'école primaire ?



Bibliographie

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12/1, 73-112.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (éd.) (2002). Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie* n°141.

Munch, A.-M. (2002). L'analyse *a priori* de deux tâches comme révélateur des attentes de deux institutions : l'Institution de la petite enfance et l'Ecole enfantine à Genève [CD-ROM], *Actes du 8^e congrès international de la DFLM*, Neuchâtel, septembre 2001.

Munch, A.-M. (2004) (dans ces actes). Analyse didactique d'une activité centrée sur la découverte d'un matériel de construction par un groupe de quatre enfants de 3 ans. Atelier M. Saada-Robert & V. Solioz, L'action éducative en crèche. Une micro-analyse des interactions entre enfants, adulte et objets.

Munch, A.-M. & Schubauer-Leoni, M.L. (à paraître). L'analyse comparée d'une tâche « scolaire » mise en œuvre avec des enfants de 4 ans dans une classe enfantine et dans une crèche à Genève. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*. N°3 / 2003.

Schubauer-Leoni, M.L. (2002a). Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'éducation*, 9, janvier-juin, 65-94.

Schubauer-Leoni, M.L. (2002b). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée [CD-ROM]. *Actes du 8^e congrès international de la DFLM*, Neuchâtel, septembre 2001.

Schubauer-Leoni, M.L., Munch, A.-M. & Kunz-Felix, M. (2002). Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance : intérêt de l'approche didactique. In Trinquier, M.-P. & Zerbato-Poudou, M.-T. (éd.), *Le pré-scolaire en questions : questions sur les pratiques* (21-31). Les dossiers des Sciences de l'éducation, n° 7, Presse Universitaire du Mirail.

Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». In Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-251). Coll. Raisons Educatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Schubauer-Leoni, M.L. & Munch, A.-M. (2003). Un jeu de société dans une institution de la petite enfance : analyse didactique des interactions entre une éducatrice et cinq enfants à propos d'un jeu, *Bulletin de psychologie/tome 56* (4), 457-472.



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 Trébert¹

La réflexion que je propose est un plaidoyer pour la verbalisation et la socialisation de l'expérience. Elle est principalement centrée sur *l'analyse de l'activité réelle exercée par les éducatrices et éducateurs* du jeune enfant. Mon propos est issu d'un mémoire de licence réalisé à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et s'inscrit dans le contexte de la formation des éducateurs à l'Ecole d'éducateurs et d'éducatrices du jeune enfant (EEJE), école professionnelle supérieure, fonctionnant sur le modèle de l'alternance (cours – stage et cours – emploi), rattachée au Département de l'instruction publique genevois.

Le discours est adressé sous trois angles interdépendants : premièrement sous *l'angle de la formation* puisqu'il interroge la pratique réelle de l'apprenant confronté à l'exploration et à l'analyse des actions et influences exercées auprès des jeunes enfants. Deuxièmement sous *l'angle du travail, du milieu professionnel* puisque le regard analytique posé sur les manières de faire et de dire doit contribuer à mieux cerner la complexité du travail exercé en équipe, voire à mieux identifier les controverses qui émergent dans les collectifs de travail. Enfin troisièmement sous *l'angle de la recherche en sciences de l'éducation* puisqu'il tend à mettre une épistémologie et une méthodologie dans l'arène des jugements des chercheurs. C'est ici notamment l'outil qui est questionné avec les apports de Vygotski et Clot, dont je reparlerai plus tard. Le discours s'adresse donc aussi bien aux étudiants, formateurs, éducatrices, éducateurs, responsables d'institution préscolaire, chercheurs et j'ajouterais aux décideurs politiques.

Les deux intentions principales dans le cadre de cette présentation consistent à mettre en évidence la *complexité de l'activité de l'éducatrice du jeune enfant* d'une part, et d'autre part à *rendre visible une méthodologie d'«autoconfrontation croisée»*², ou de co-analyse par le biais du support vidéo, qui mise sur le développement aussi bien des sujets, du collectif de travail que des situations.

¹ Enseignant à l'Ecole d'éducateurs/trices du jeune enfant, Genève.

² Développée entre autres par Yves Clot, professeur de psychologie du travail au CNAM à Paris et Daniel Faïta, maître de conférences en sciences du langage à l'Université de Provence dans le secteur industriel (automobile) et dans le secteur des services (poste).



Constat

En tant qu'enseignant-formateur, le constat que je dresse après environ 400 visites d'observation de l'activité des stagiaires et étudiants en emploi m'incite à considérer que l'activité éducative exercée auprès de jeunes enfants est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît, vue de l'extérieur, et que cette complexité semble renforcée, non pas par la capacité à faire l'activité mais plutôt par la *difficulté à la mettre en mots*. La verbalisation de l'action se heurterait ici au fait que l'action est une connaissance autonome (on fait souvent sans nécessairement avoir une attention consciente). La question qui demeure est de savoir si ces savoir-faire implicites (de l'ordre du caché) ne nous jouent pas des tours lorsqu'il s'agit de les *dire*, de les *définir*, ou d'*explicit*er les sens possibles de l'activité. Savoir faire une animation auprès de jeunes enfants est une chose; définir ce que constitue la structure de l'animation en est une autre. Faire un nœud avec un morceau de corde est facile; expliquer sa méthode d'action l'est moins. Par hypothèse, si cette verbalisation est délicate, elle entraîne des difficultés à la *rendre visible non seulement pour le sujet, mais pour le collectif de travail et par conséquent pour le métier lui-même*. Le défi consiste à davantage *explicit*er l'*implicite*, à socialiser l'expérience singulière par l'utilisation du langage. Je citerai ici Vygotski qui dit que «la conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une goutte d'eau». Comment refléter cette activité aux multiples contours en partant de l'hypothèse qu'une meilleure visibilité des manières de faire et de dire contribue à la maîtrise et par conséquent au pouvoir d'agir sur les situations? Aujourd'hui, nous dirions aussi développer «l'agir autonome, voire expert». La méthodologie dont il est question offre peut-être quelques pistes.

Un exemple

Je me souviens d'une question apparemment banale posée à une étudiante lors de l'entretien qui suivait l'observation d'une réunion animée auprès de jeunes enfants de 2-3 ans:

- *Comment as-tu fait pour décider de choisir cet enfant plutôt qu'un autre au début de l'animation... ?* L'étudiante me répond dans un premier temps quelque chose du genre: «*oh vous savez...je pense que j'ai appelé cet enfant en premier par hasard, c'est intuitif, c'est venu comme ça... !*».

- *Hum hum...en t'observant, j'ai remarqué que tu avais un regard circulaire sur tous les enfants assis devant toi et tu l'aurais donc choisi par hasard.*

Le prolongement de l'entretien a clairement montré que mise en situation d'explicitation, l'étudiante a pu prendre conscience qu'elle opérait beaucoup moins par hasard qu'elle ne le pensait. Elle savait mais ne savait pas qu'elle savait. Elle savait mais non volontairement. Elle ajouta effectivement quelque chose de cet ordre:

«*...en fait, à son arrivée, j'ai constaté que la séparation a été particulièrement difficile pour cet enfant...que par ailleurs, il était particulièrement en retrait, lors des activités de jeu-libre (...) De plus cet enfant ne s'exprime oralement que rarement spontanément lors des activités de regroupement (...) après avoir identifié ceci, je me suis dit que ce serait bien de lui*

proposer une action précise lors de la réunion animée en groupe restreint (...) j'ai donc pris la décision de le choisir en priorité en lui suggérant de se lever pour prendre l'un des objets utilisés dans mon animation (...), etc. ».

Le discours descriptif et analytique de la situation qu'elle produit dans la confrontation avec autrui met en évidence ses connaissances de l'enfant ; ses compétences à porter un diagnostic sur la situation singulière (il est peu dynamique ce matin, je dois agir...) et globale (le groupe est coopératif, je peux individualiser l'approche), à prendre des décisions et à mettre en œuvre ses visées éducatives en puisant dans son répertoire d'actions dont elle n'est peut-être pas consciente au moment où elle agit. Elle s'adapte aux influences provenant de l'environnement (elle modifie peut-être son projet initial). Est-ce un choix par hasard ? *Non !* Est-ce un choix d'action éducative non conscientisée, non systématisée, *probablement*. Processus de conscientisation qui se serait opéré dans le rapport dialogique avec autrui. La compétence naît aussi dans la verbalisation du faire et pas uniquement dans l'agir. Le savoir-faire est ici prolongé dans le pouvoir-dire le faire³.

La capacité à développer la pensée réflexive, à produire un discours sur sa pratique passerait ici par l'entremise de l'utilisation du langage et de l'interaction. Il s'agit de se servir de son expérience et de la réfléchir, non pas uniquement comme on réfléchit son image dans un miroir mais dans un but de changement, d'apprentissage conscientisé. Je relèverais ici la définition de Bronckart (1999, p. 17) qui définit la conscience comme la « capacité qu'à le psychisme humain de 'revenir sur lui-même', [...] ce qui implique que ces opérations de pensée aient acquis une dimension active et auto-réflexive, qui les rendent accessibles à elles-mêmes. tre conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle ». D'où l'idée du pouvoir d'agir dont il est question.

Dans le contexte de ce colloque, nous parlons de « constructivisme et éducation » ; je tiens ici à relever également l'apport historico-culturel et socio-sémiotique de Vygotski dont les apports pour la pédagogie, la formation et la recherche me semblent considérables. Vygotski met en évidence que la conscience est sociale dans son fondement même et non uniquement le résultat d'une coordination de neurones. Sans aller trop loin dans ce sens, ce positionnement épistémologique me semble capital dans le sens où le processus de conscientisation n'est pas ici prédéterminé de l'intérieur mais *d'abord* par le biais des rapports sociaux. Dans la controverse avec Piaget, nous ne serions pas ici dans un développement biologique qui se socialiserait mais plutôt dans un développement culturel qui se naturaliserait. Le culturel modifierait donc en retour la maturation neuronale. Le développement de la conscience humaine procéderait de l'inter (le dehors) à l'intra (le dedans) et la prise de conscience s'élaborerait dans la contradiction, dans les écarts produits entre l'inter (le social) et l'intra (le psychisme individuel). De ce point de vue, il me semble que l'on saisisse le rôle central que joue l'éducateur du jeune enfant,

³ Le lecteur remarquera que dans le passage précédent, le formateur « joue » le naïf. Son activité ici ne consiste pas à évaluer du haut vers le bas l'apprenant mais de l'aider à dire davantage, à dire ce qui ne se voit pas de manière observable au premier regard, sans porter de jugement sur la justesse ou non de l'action.



médiateur incontournable entre l'enfant et l'objet éducatif (que cela soit pour des activités telles qu'apprendre à manger selon des règles identifiées, apprendre à exprimer une émotion lors d'une réunion, apprendre à associer un objet à un mot, apprendre à mettre ses chaussures, apprendre à sauter à pieds joints, etc.).

La méthodologie

Voyons maintenant du côté de la méthode qui doit contribuer à une meilleure visibilité du faire pour mieux le maîtriser. La méthode appelée autoconfrontation croisée (Faïta, 1997) que je vais brièvement présenter serait dans ce sens un dispositif *rendant visible les écarts* entre ce que *voit et pense le sujet confronté à ses images* et ce que *pense autrui des mêmes images*. La prise de conscience naîtrait des controverses mises en visibilité par les acteurs eux-mêmes (Clot, 2001-01). La mise en mots de l'action et du sens de l'action produirait un effet sur autrui et sur le sujet lui-même et ouvrirait, pour reprendre l'expression de Vygotski, de nouveaux espaces de développement⁴.

Cette méthode s'inscrivant dans le cadre vygotkien et dans le courant de l'analyse du travail est-elle finalement une démarche de formalisation de l'expérience professionnelle? L'autoconfrontation croisée est-elle un moyen d'accès à la prise de conscience, permet-elle le processus auto-réflexif nécessaire au changement? Permet-elle d'identifier les controverses du métier? Il est permis à ce stade de le postuler.

La méthode se déroule en trois phases et pourrait se résumer dans le schéma suivant :

Phase 1 Avant le tournage vidéo	Phase 2 Les enregistrements vidéo	Phase 3 Identification des prises de conscience
Constitution du groupe d'analyse	Production de séquences filmées	Retour à la co-analyse au collectif
Identification de la situation représentative du métier	Autoconfrontation simple : sujet-chercheur-images Autoconfrontation croisée : deux sujets-chercheur-images	Evaluation de l'expérience professionnelle

Phase 1 : constitution du groupe d'analyse

La première phase consiste à constituer le groupe d'analyse dans lequel les participants déterminent les séquences d'activités qui seront filmées. Ces séquences filmées

⁴ Allusion au concept de «zone proximale ou potentielle de développement» dans laquelle il s'agit de se centrer non uniquement sur les compétences acquises (zone présente de développement) mais aussi sur les compétences en devenir (zone potentielle de développement) dans laquelle la collaboration avec autrui joue un rôle déterminant.

sont suffisamment proches pour permettre l'ouverture des comparaisons sur les manières de faire.

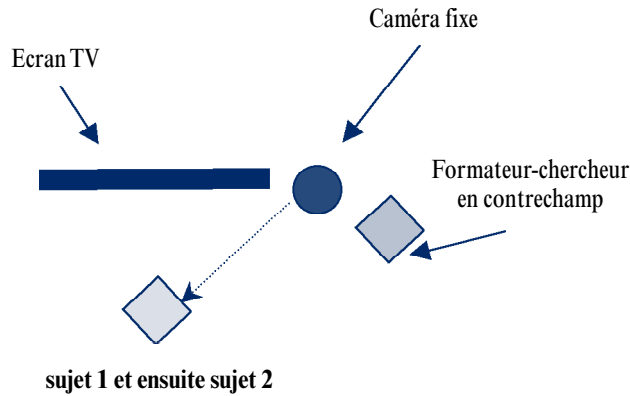
La séquence est en général en lien avec une problématique reconnue comme sujette à controverse dans laquelle par exemple un sujet n'est pas en phase avec les pratiques d'autrui (p. ex. les manières d'accueillir un parent, les manières d'aménager l'espace jeu-libre; les manières de dire non à un enfant, etc.), ou encore que l'équipe d'éducateurs estime que la situation est difficile à gérer (réussir une transition entre un espace temps et un autre, s'habiller avant de sortir, faire face à des difficultés d'intégration). Par hypothèse, les situations sujettes à controverse sont générées lorsque le sujet a des difficultés à se mettre au diapason professionnel, c'est-à-dire qu'il est dans l'incapacité d'identifier clairement les activités imposées, possibles ou prohibées, ou encore qu'il a de la difficulté à identifier les règles d'action du collectif qui doit contribuer à prémunir le sujet des erreurs possibles (cohérence). Se mettre au diapason, c'est donc pouvoir identifier les manières de se tenir, de s'adresser, de commencer une activité et de la finir, de la conduire efficacement, etc.

Phase 2 : les enregistrements vidéo

La deuxième phase est consacrée aux enregistrements vidéo de chaque membre du groupe, puis assez rapidement à l'*autoconfrontation simple* (images – un sujet – formateur-chercheur), c'est-à-dire aux enregistrements des commentaires que, confronté aux images de sa propre activité, le sujet adresse au formateur-chercheur. Nous sommes ici dans l'*autoconfrontation simple* (cf. fig. 1 ci-dessous).

(i) *La situation de tournage.* Voici ci-dessous la situation de tournage des entretiens telle qu'elle a été réalisée. Le formateur-chercheur est en contrechamp. Il ne figure pas sur l'image filmée des entretiens. La caméra fixe (point noir) enregistre les sujets (cf. fig. 1 : *autoconfrontation simple* et fig. 2 : *autoconfrontation croisée*) chacun à leur tour. Chercheur et participants aux entretiens voient l'écran de projection des images (rectangle noir). Ces séquences également filmées permettent de saisir le discours de l'éducatrice confrontée à ses propres images.

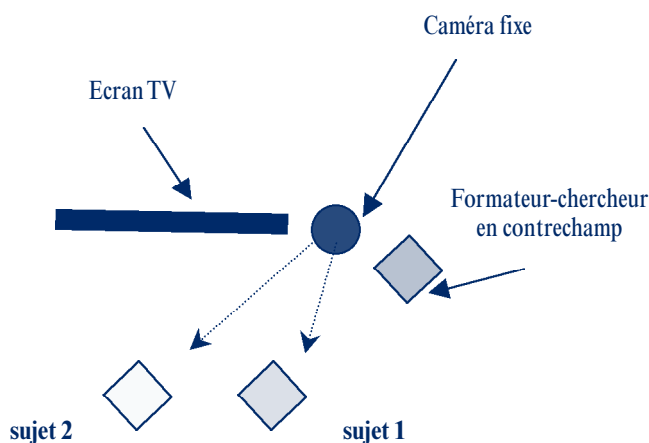
Figure 1 : l'autoconfrontation simple



Dans le cas de l'autoconfrontation simple, le formateur, le chercheur ou l'analyste du travail a la télécommande et intervient, il guide l'entretien. A propos des règles de communication entre les interlocuteurs, nous pourrions retenir que l'éducatrice *dit ce qu'elle fait ou ce qu'elle aurait pu faire ou ne pas faire en se voyant faire à l'écran*. Le chercheur est lui dans une démarche de type compréhensif, cherchant à bien saisir ce qui se déroule devant lui. Par ce moyen technique qui permet de tendre vers la verbalisation de l'activité réelle, le sujet est potentiellement confronté à des écarts entre le *style de ses actions* et le *genre professionnel*.

(ii) *L'autoconfrontation croisée* : images – deux sujets – formateur-chercheur. Deux membres sont réunis qui se constituent en binôme (cf. fig. 2). Dans cette situation également filmée, chacune des deux opératrices à tour de rôle, télécommande en main, doit *commenter les images de sa collègue*. Nous sommes là dans l'autoconfrontation croisée, illustrée ci-dessous, dans laquelle le chercheur, selon la méthode, prend plus de recul dans les interactions, contrairement à l'autoconfrontation simple.

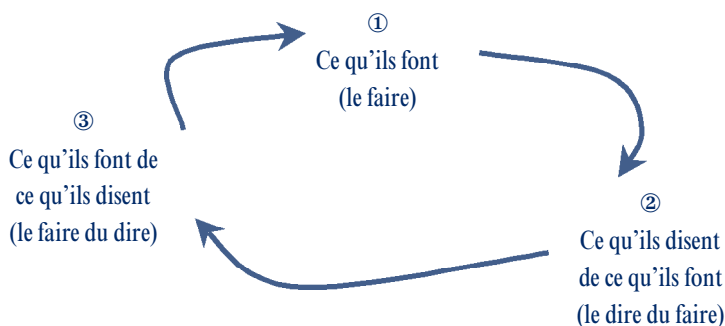
Figure 2 : l'autoconfrontation croisée



Selon Clot et al. (2001), ce sont ici « les écarts stylistiques » des deux éducatrices qui sont évalués « par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel ». C'est en quelque sorte le métier qui se rend visible. Il n'est pas rare d'entendre des interactions du type : « Quand je fais ça, c'est parce que dans notre institution, on procède de telle et telle manière... ».

Pour clore cette phase, un montage est réalisé et validé par le groupe.

La méthode qui vient d'être présentée de manière théorique pourrait être schématisée par le modèle suivant. Dans cette situation de verbalisation et de mise en évidence de controverses, les stagiaires effectuent un cycle entre le faire, le dire du faire et le faire du dire.





Les éducatrices qui agissent souvent proches du genre professionnel ont ici l'occasion de s'en distancer, de prendre davantage conscience du style de leurs actions pour finalement mieux revitaliser le genre et par extension le métier, dans le sens où elles ont la capacité de mieux voir ce qui se déroule dans leur quotidien pour mieux le transformer. Ce qui fait dire à Clot que cette méthodologie d'analyse du travail qui prend la forme d'une activité réflexive du collectif sur son propre travail privilégie l'augmentation du pouvoir de ces collectifs de transformer buts, moyens et connaissances de leur activité professionnelle.

L'approche faciliterait la prise de conscience, soit « l'expérience vécue d'une expérience vécue » (Vygotski, 1997), qui consiste à voir autrement l'activité, penser l'activité dans un contexte nouveau. Dans cette optique, il me semble évident que l'activité réalisée n'est pas seule à faire partie du réel. Les stagiaires en éducation du jeune enfant, lors du retour sur l'action, nous montrent dans ce sens que ce qui n'a pas été fait, ce qui aurait pu être fait, ce qu'il faudrait faire, ce qui est à refaire et ce que l'on fait sans même vouloir le faire doivent être bienvenus dans l'analyse. Dans cette conception, « le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel » (Clot). Cette réflexion me semble capitale notamment dans la manière de concevoir l'observation des apprenants en situation dans le contexte de leur formation. Se limiter à évaluer les compétences sur des situations observables me semble réducteur. Du point de vue qui nous intéresse ici, il est dès lors fondamental de mettre l'apprenant en situation d'explicitation du faire ; l'entretien qui suit l'action revêt donc une importance dans la mesure où celui-ci vise la mise en visibilité non seulement du faire mais du dire, le discours qui suit faisant partie de l'activité réalisée.

Phase 3 : Retour à la co-analyse au collectif et évaluation de l'expérience professionnelle

Il s'agit ici de faire un retour à la co-analyse dans le but d'identifier les prises de conscience au niveau du collectif de travail.

Conclusion

Quels que soient les moyens mis en œuvre, la réflexion sur la pratique réflexive visant le développement du pouvoir d'agir me paraît une piste importante à creuser au niveau de la recherche, dans l'espace de la formation dans l'aide à la formalisation ou dans l'espace professionnel pour analyser les situations réelles, mieux conscientiser des situations jugées problématiques par le collectif de travail.

Si l'arrêt sur image est un outil pertinent mais non sans risque (se voir n'est jamais aisé), un travail d'analyse sur la base de *retranscriptions des interactions verbales* semble une piste intéressante à investiguer, toujours dans l'optique visant à l'intercompréhension des situations de travail. Je pense notamment à l'apport de l'herméneutique collective discursive du sociologue Rainer Zoll dont l'objectif principal consiste à dégager une logique de signification dans un exercice de confrontation collectif. Je pense



aussi à l'apport du champ de la pragmatique conversationnelle, c'est-à-dire l'étude des usages de la conversation en situation (Kostuski, 2001) qui semble également une piste intéressante à développer dans le but de favoriser le développement du pouvoir d'agir.

Je ne prétends pas avoir répondu directement à la question « Faut-il scolariser la petite enfance ? » mais plutôt à rendre davantage visible la complexité du métier d'éducateur du jeune enfant dans un but de promotion du secteur et d'identification de convergences possibles avec l'école, si convergences il doit y avoir.

Bibliographie

Bronckart, J.-P. (1999). Le problème de la conscience comme 'analyseur' des épistémologies de Vygotsky et Piaget. In Y. Clot (éd.), *Avec Vygotsky* (17-34). Paris : La Dispute.

Clot, Y. (éd.) (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education permanente*, 146, 17-25.

Faïta, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs visuels*, 6, 75-86.

Kostulski (2001-1). Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Education permanente*, 146, 175-191.

Trébert, D. (2002). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir en éducation préscolaire : la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée utilisée dans la formation d'éducatrices du jeune enfant*. Mémoire de licence FPSE, Genève.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.



Les projets pédagogiques des institutions genevoises de la petite enfance

Communication

Par Edeline Navarro-William¹

Résumé

Dans le canton de Genève, il n'existe pas de projet pédagogique pour toutes les institutions de la petite enfance (IPE). Néanmoins les projets pédagogiques font partie des exigences d'agrégation. Chaque institution est libre d'avoir un projet pédagogique avec des valeurs qu'elle choisit de mettre en priorité pour accueillir au mieux les enfants. De plus, il n'existe pas de réelles frontières fonctionnelles dans la pédagogie d'une crèche, d'un jardin d'enfants, d'une garderie voire même d'une halte-garderie. Par exemple, une IPE faisant partie de l'enquête et qui regroupe une crèche, un jardin d'enfants et une halte-garderie, utilise le même projet pédagogique pour toute l'institution.

Le but de cette recherche est de mettre en évidence les points communs entre les différents projets pédagogiques des IPE par l'intermédiaire d'un entretien structuré par un questionnaire.

Introduction

Cette recherche se situe dans le cadre d'un stage effectué au Service de la recherche en éducation, au sein du groupe de recherche sur la petite enfance, chargé de recueillir des informations et des données aidant à déterminer diverses possibilités éducatives voire préscolaires à envisager dans l'avenir pour la petite enfance à Genève. Pour alimenter la réflexion, j'ai choisi de travailler sur les projets pédagogiques en œuvre dans les IPE. Le projet pédagogique définit les objectifs généraux de l'institution ainsi que les moyens existants en place afin de les réaliser.

Ayant travaillé depuis plus de 15 ans dans les IPE à Genève, j'ai constaté d'une part que les projets pédagogiques tiennent une place prépondérante dans le fonctionnement global et l'orientation stratégique des institutions de la petite enfance, mais d'autre part qu'il y a actuellement à Genève peu d'études consacrées à ce sujet.

¹ Educatrice. Stagiaire 2002-2003 du Service de la recherche en éducation, Genève.

Méthodologie

Démarche générale. Cette étude se base sur deux approches complémentaires : (1) l'analyse documentaire d'un certain nombre de projets pédagogiques dans les institutions de la petite enfance à Genève ; (2) une enquête auprès des IPE par l'intermédiaire de l'observation et d'un mini questionnaire structuré adressé à des professionnel-le-s (voir annexe). Vingt-trois entretiens ont ainsi été menés entre septembre et décembre 2002 avec des responsables d'institution. En tout, ce sont 19 institutions (crèches, garderies, jardins d'enfants) de 2 à 50 personnes accueillant de 18 à 125 enfants qui ont été sondées.

Conduite de l'entretien. La première question posée (« Que signifie pour vous projet pédagogique ? ») est la question directrice de l'entretien, elle laisse une latitude quasi totale à la personne interrogée quant à la forme et au fond de sa réponse. Le contenu de la question directrice est repris dans les questions suivantes, qui, elles, sont parfois très structurées. L'entretien durait 30 à 40 minutes en moyenne. Les répondants en majorité trouvaient très intéressante cette démarche, car elle leur donnait l'occasion de « faire le point » sur leur travail. Pour le recueil des données, j'ai opéré par la prise de notes, assortie parfois d'enregistrements dans le cas de questions ouvertes.

Caractérisation des IPE genevoises

Crèche

La crèche accueille des enfants dès la naissance jusqu'à 4 ans, pour une fréquentation régulière. Elle est ouverte toute la journée ou à mi-temps, avec repas, et durant toute l'année ; fermeture annuelle entre un mois et un mois et demi. Cet accueil peut être fait au sein de structures collectives ou dans des familles d'accueil qui sont regroupées en crèches familiales.

Crèche familiale

La crèche familiale recrute et engage des mères d'accueil, appelées assistantes de crèche. Elle leur assure une formation et accueille régulièrement les enfants placés à la crèche sous la responsabilité de personnel éducatif qualifié. La gestion du placement est à la charge de la directrice de la crèche familiale.

Jardin d'enfants et garderie

Le jardin d'enfants et garderie accueille des enfants de 2 ans à 4 ans, en principe à la demi-journée et pour une fréquentation régulière à mi-temps dans un groupe stable, avec un but d'éducation et de socialisation, souvent couplé à une garderie qui reçoit des enfants dès 18 mois ou dès la naissance, si le lieu est équipé structurellement et professionnellement



pour répondre à cette demande. Ces institutions sont ouvertes tous les jours pour la plupart, et suivant le rythme scolaire, avec fermeture durant les vacances scolaires.

La *garderie* se caractérise par un placement à temps partiel de 1 à 3 demi-journées par semaine ; elle permet à l'enfant de faire ses premières expériences relationnelles hors du cadre familial tout en déchargeant la mère au foyer pour quelques heures par semaine ; elle offre aussi la possibilité aux mères d'exercer des activités professionnelles ou sociales à temps partiel.

Halte-garderie

La halte-garderie accueille des enfants dès 2 ans, de façon occasionnelle et pour une durée limitée à 2 ou 3 heures.

Organisation interne et relations avec les partenaires extérieurs

Infrastructure. L'aménagement des lieux répond à la spécificité de chaque âge.

Réunion interne. Afin d'assumer pleinement sa mission éducative, l'équipe se réunit pour des colloques hebdomadaires ou bimensuels pour prévoir le planning des activités et aussi pour échanger sur les difficultés rencontrées avec les enfants ou leur famille et essayer de trouver ensemble une solution à une problématique.

Approche pédagogique. En général, la méthode de travail utilisée découle d'une pédagogie active, où l'enfant est au centre des activités. Certaines institutions travaillent par décroïsonnement où le mélange des âges s'impose ; d'autres par groupes d'âge ou par activités.

Relation avec les parents. Les parents sont invités à participer aux réunions de parents, au comité (organe décisionnel, employeur), dans des soirées à thème.

Equipe éducative. Elle effectue des bilans individuels, un bilan annuel et bénéficie parfois d'un travail de supervision externe. Par ailleurs, la formation continue est proposée par diverses associations telles que le CEFOC, l'Ecole des parents, la Guidance infantile, qui contribuent à l'élargissement des connaissances des professionnels.

Le projet pédagogique

Le projet définit les objectifs généraux de l'institution ainsi que les moyens existants afin de les réaliser. Elaboré par l'équipe éducative, il est à la base du travail en équipe. Il contient les attentes de la direction en matière de savoirs et de manière d'être pour répondre aux besoins de l'enfant. Son but est de faire adhérer chaque membre de l'équipe à la « cause » commune. Il suscite la communication, la remise en question.



Il représente le fil conducteur pour l'équipe éducative et favorise la cohérence du travail effectué auprès des enfants. Il est aussi un garde-fou dans certains cas. Illustrons avec quelques citations tirées des entretiens :

Quand le projet existe, il permet de se remettre en question, il est très difficile de fonctionner sans... C'est une ligne de conduite pour accueillir au mieux les enfants.

En l'absence de projet, l'équipe n'a pas de repère, elle ne voit pas trop où elle va, chacun utilise ses propres croyances, ses propres vécus :

C'est un peu la loi de la jungle (une responsable de jardin d'enfants/garderie).

On se réfère surtout au projet en début d'année, lors de changements de groupes, en réunions, en cas de conflits, lors des bilans de fin d'année :

S'il y a des difficultés qui surgissent, des interrogations dans l'encadrement des enfants, on s'y réfère pour chercher des pistes, des débuts de réponse (une responsable de garderie).

Les parents sont informés oralement du projet pédagogique, de ses grandes lignes à travers des réunions de parents essentiellement ; il y en a toujours une en début d'année où sont présentés le déroulement de la journée et son contenu, le matériel, les conditions d'accueil. Notons qu'à la question : «Le projet pédagogique serait-il un critère de choix pour les parents?», 98 % des interviewé-e-s pensent que les parents n'ont pas le choix :

Ils sont tellement contents d'avoir une place pour leur gamin qu'ils s'adaptent ; le jour où ils auront le choix entre trois institutions, ils étudieront les projets pédagogiques, et là s'ils veulent vraiment payer le loyer à la fin du mois, il faut que leur gamin soit quelque part (une directrice d'EVE).

Analyse comparative des objectifs des projets pédagogiques

1. Crèche

Offrir des activités adéquates. La crèche propose différentes activités adaptées à chaque groupe d'âge. En dehors des activités structurées, des plages de jeux libres sont laissées régulièrement aux enfants pour leur bon développement (socialisation, autonomie). Le personnel éducatif est alors libre d'observer les enfants, n'étant pas impliqué dans la dynamique du groupe. Vus de l'extérieur, ces moments de jeux libres (jeux symboliques, etc.) peuvent paraître désordonnés et bruyants, mais ce sont des moments importants dans la vie de l'enfant qui l'aident à se construire.

Adaptation progressive. L'adaptation permet une prise de contact progressive pour l'enfant et ses parents dans un nouvel espace de vie.



Respect du rythme de l'enfant. Il est essentiel que les crèches aménagent le temps, mais également l'espace, en harmonie avec les rythmes de vie de l'enfant (par exemple, offrir la possibilité de siestes).

Apprentissage de la vie sociale. L'enfant, grâce à des activités variées et renouvelées, va à la découverte de lui-même, de l'autre et du groupe (jeux libres, repas, fêtes, sorties, etc.).

Autonomie. Encourager les actes autonomes des enfants (choisir une activité, reconnaître ses affaires) sans être trop exigeant. L'enfant est amené à prendre des initiatives et ainsi, à acquérir plus d'assurance, donc plus d'autonomie.

2. Crèche familiale

L'enfant au domicile de l'assistante. Cette présence au domicile doit permettre : l'adaptation et l'intégration progressive dans la famille d'accueil, la présence affective des membres de la famille auprès de l'enfant, la prise en compte des besoins physiologiques (alimentation, repos, soins hygiéniques), l'exploitation des différents moments de la journée, des activités et des objets propres à la vie de famille comme situation ou moyen d'apprentissage, ainsi que la découverte du monde extérieur, particulièrement la découverte de la nature par les promenades.

L'enfant dans l'espace de jeux de la crèche. L'enfant vient une demi-journée dans l'espace de jeux de la crèche. Il retrouve toujours le même groupe d'enfants d'âges différenciés. Ce moment constitue un temps fort pour lui qui s'inscrit dans la continuité et la complémentarité de l'accueil à domicile.

L'assistante dans la crèche familiale. Elle vient obligatoirement une demi-journée par semaine dans l'espace de jeux de la crèche, elle accompagne les enfants qu'elle accueille et ses propres enfants d'âge préscolaire (3 à 5).

Les parents dans la crèche familiale. Les parents sont étroitement associés à toutes les décisions concernant l'accueil de leur enfant.

La directrice. Lors de ses visites au domicile de l'assistante de la crèche familiale, la directrice soutient celle-ci dans sa tâche.

3. Jardins d'enfants – garderies

Socialisation. Il s'agit de favoriser le développement social de l'enfant, son apprentissage de la vie en groupe et ses aptitudes créatrices.

Autonomie. L'enfant est progressivement encouragé à accomplir seul des tâches telles que : se laver les mains, s'habiller, se déshabiller, aller seul aux toilettes, reconnaître ses affaires, choisir une activité, etc.



Relation à l'environnement. Il s'agit de sensibiliser l'enfant à son environnement immédiat, celui du jardin d'enfants ou de la garderie, par l'attention portée aux manipulations et au rangement du matériel. L'enfant à travers des classes promenades et d'observation de la nature (changement des saisons) est également amené à découvrir le jardin, le quartier et à essayer de s'y situer. Il est aussi sensibilisé à la ville, au patrimoine historique et culturel.

Analyse des entretiens réalisés avec des responsables d'institutions

Les données montrent que le projet pédagogique tient une place prépondérante dans l'institution avec toutefois des nuances au niveau des valeurs que chaque institution met en priorité pour des raisons diverses.

En crèche

Respect du rythme de l'enfant. En crèche, l'organisation temporelle de la journée est conçue de manière à permettre à chaque enfant de dérouler son rythme veille-sommeil dans les limites de la collectivité, quelles que soient les particularités de celui-ci. Elle aménage des lieux de transition entre sommeil, somnolence et éveil : « coin repos » avec des livres (l'enfant apprend à les utiliser seul ou avec un adulte, et dormir avec lever individuel, en fonction de la durée propre à la récupération de chacun.

Gestion du personnel. Le personnel travaillant dans des structures de crèche (de l'échantillon) varie entre 20 et 50 personnes selon la taille de l'institution. Les directions mettent l'accent sur leurs responsabilités administratives afin d'assurer la bonne marche de l'institution.

En crèche familiale

En crèche familiale l'enfant vient une demi-journée par semaine dans l'espace de jeu de la crèche. Il retrouve toujours le même groupe d'enfants d'âges différenciés. Ce moment, qui s'inscrit en continuité et complémentarité avec l'accueil à domicile, constitue un temps fort de la socialisation. Le reste du temps est consacré à l'adaptation et intégration progressive dans la famille d'accueil, car c'est l'un des objectifs importants de cette structure. Dans ce cadre, des activités sont proposées, visant à enrichir le développement global de l'enfant. Par ailleurs des relations sont maintenues avec les parents (réunions, fêtes) et avec les services de l'Etat (Protection de la jeunesse, Guidance infantile).

En jardin d'enfants et garderie

Pour une structure comme un jardin d'enfants ou une garderie, il n'existe pas de réelle dichotomie avec le projet pédagogique de base d'une crèche. La différence se situe surtout au niveau de l'étendue de leurs prestations en termes d'horaires d'ouverture, et non au niveau des prestations socio-éducatives. En définitive, j'ai l'impression que



les projets pédagogiques tendent à converger, puisque le développement et les besoins de l'enfant de 0-4 ans dans quelque institution que ce soit restent toujours les mêmes.

Conclusion

Le projet pédagogique occupe une place primordiale dans les institutions de la petite enfance. Il permet aux professionnels de se situer en sachant ce qu'ils font, où ils vont, et de travailler en étroite collaboration avec leurs collègues. C'est un gain de temps et d'énergie qui permet d'être plus qualitatif dans le travail auprès des enfants. Le projet aide à structurer l'équipe éducative tant du point de vue des objectifs que de la gestion du personnel. C'est également un outil d'évaluation qui permet chaque année de constater s'il y a une cohérence au sein de l'équipe en ce qui concerne les objectifs principaux de l'institution. Enfin, les instances supérieures (la Protection de la jeunesse) peuvent à tout moment demander le projet pédagogique, d'ailleurs exigé lors de la création d'une nouvelle institution.

Annexe : Questionnaire de l'enquête

- (1) Que signifie pour vous projet pédagogique ? En avez-vous un dans votre institution ?
- (2) Quel est son contenu ? Le but ?
- (3) Que représente-t-il pour vous ?
- (4) Est-ce important pour vous d'avoir un projet pédagogique dans votre institution ?
- (5) Avez-vous déjà travaillé dans une institution a) sans projet pédagogique, b) avec projet pédagogique ? Précisez le type d'institution.
- (6) Y a-t-il une incidence sur votre travail quand il existe ou non ?
- (7) Vous référez-vous souvent, rarement ou pas du tout à votre projet pédagogique ? A quelle occasion ?
- (8) Qui élabore le projet pédagogique ?
- (9) Avez-vous un projet pédagogique commun avec d'autres institutions ?
- (10) Les parents sont-ils au courant du projet pédagogique ? Si oui, à quelle occasion ?
- (11) Pensez-vous que les parents peuvent effectuer un choix ?





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

Communication

Par Regina Maria Pavanello¹

Le contexte

La législation brésilienne actuelle rend obligatoire la formation universitaire pour les professionnels de l'éducation enfantine. En conséquence, le cours de pédagogie de l'Université d'Etat à Maringá (UEM) offre, depuis 2001, une formation supplémentaire spécifique que j'appellerai, dans ce travail, Habilitation en éducation enfantine (HEE).

Dans la société contemporaine, les discussions portant sur la formation des professionnels de l'éducation montrent que le modèle traditionnel est désuet : un enseignant, dont la préparation professionnelle est basée sur l'observation et la reproduction de la pratique des professeurs les plus expérimentés, ne réussit pas à se rendre compte de la complexité de la salle de classe.

Il s'agit au contraire de faire connaître à ce futur enseignant la réalité dans laquelle il travaillera, les aspects de cette réalité qui peuvent rendre son travail plus facile ou plus difficile, ainsi que les ressources auxquelles il pourra faire appel pour prendre des décisions dans sa pratique. Il convient aussi de le préparer à réfléchir sur sa pratique, à devenir un « professionnel réflexif ».

Le but de ce travail est de rapporter et d'analyser une proposition pour la formation de ce professionnel réflexif. Il reste que, pendant cette étape de formation, la réflexion des étudiants de l'HEE ne se ferait pas sur leur propre action d'enseignant, mais sur l'observation de la pratique des professeurs dans la salle de classe. Cette réflexion peut cependant être l'embryon d'une attitude réflexive à venir, c'est-à-dire, d'une démarche qui, intégrée, sera utile au moment où les étudiants auront à mettre en œuvre leur propre pratique pédagogique.

Objectifs de ce travail

L'objectif de cette étude est d'analyser une proposition de formation de professeurs réflexifs pour l'éducation enfantine. Nous avons voulu, plus précisément, évaluer la

¹ Professeure, Université de l'Etat à Maringá (Brésil).

«recherche pédagogique» associée à l'enseignement de la discipline *Pratique d'enseignement et stage guidé* de l'HEE. Nous entendons par recherche pédagogique «une pratique qui oblige à prendre des décisions, à manier des concepts et des données observables» (Perrenoud, 1993, p. 121). Cette recherche devrait donc amener les futurs enseignants à analyser : (1) le cadre théorique à partir duquel le travail dans cette modalité éducative est mené dans les écoles de Maringá (Etat de Paraná-Brésil) ; (2) les possibilités ou les difficultés – pour le développement cognitif, social et affectif de l'enfant – entraînées par cette option théorique et par l'action effective des professeurs ; (3) les voies possibles pour franchir ces difficultés.

Les sujets de la recherche

Les sujets de la recherche étaient 26 étudiants en 4^e année du cours de pédagogie inscrits dans l'HEE et qui suivaient la discipline *Pratique d'enseignement et stage guidé* dans les années 2001 (13 étudiants) et 2002 (13 étudiants aussi).

La méthodologie de la recherche

Cette recherche se caractérise comme une étude de cas. Des rapports individuels comprenant un ensemble de travaux produits par les étudiants le long de l'année scolaire, selon un plan d'organisation permettant de fournir une vision aussi minutieuse que possible de leur développement en tant que sujets réflexifs, ont été utilisés. L'étude a été réalisée en deux étapes, la première consistant en la réalisation de recherches pédagogiques par les étudiants, et la seconde en l'analyse, par le professeur-chercheur, de l'effet de ces recherches sur la formation de ces étudiants.

La première étape a été la visite dans des classes d'écoles pour y observer la pratique pédagogique des enseignants, selon un plan fourni par le professeur de la discipline *Pratique d'enseignement et stage guidé*. Les rapports d'observation, au début très superficiels en raison des possibilités limitées de compréhension des phénomènes observés, devenaient de plus en plus complets grâce à l'intervention du formateur, aux lectures théoriques qui étaient faites, à l'effort personnel de chaque étudiant et aux échanges qui s'effectuaient entre eux.

Puis venait l'élaboration, par des groupes de deux ou trois étudiants, d'un projet de recherche centré sur un thème choisi à partir de l'analyse de ces observations. Ces projets étaient analysés par le professeur-formateur, rendus aux étudiants-chercheurs pour qu'ils les perfectionnent et les approfondissent. Le procédé était toujours le même, avec l'assistance d'un formateur-chercheur pour les discussions et les décisions concernant les démarches à suivre, jusqu'à ce que les travaux aient atteint le niveau attendu.

La deuxième étape de la recherche a consisté en l'analyse, par le formateur-chercheur, de la construction du savoir pédagogique de l'étudiant à partir de cette phase de recherche



à laquelle il a participé. Pour cette analyse, l'utilisation des rapports individuels a eu une importance capitale.

Les résultats

Les résultats obtenus par les étudiants-chercheurs au premier moment de cette recherche sont décrits année par année.

1^{ère} étape

Pendant l'année scolaire 2001, un seul thème a été choisi par les étudiants d'éducation infantine comme objet de recherche : dégager le cadre théorique utilisé dans les écoles qui s'occupent de l'éducation infantine à Maringá – PR (Brésil) pour le développement de leur travail auprès d'enfants de 0 à 6 ans. Douze écoles ont été choisies, parmi lesquelles certaines étaient subventionnées par l'Etat ou la municipalité, et d'autres par le secteur privé. Le travail mené par les étudiants-chercheurs a eu pour objectifs a) de vérifier quelles conceptions éducationnelles sous-tendaient les propositions pédagogiques des institutions qui s'occupent de l'éducation d'enfants de 0 à 6 ans, b) d'analyser comment ces conceptions, explicites ou non, devenaient des pratiques éducatives dans ces institutions.

Les informations nécessaires à leurs projets ont été obtenues, par les groupes de deux ou trois étudiants, lors des visites guidées faites à différentes institutions. Dans les premières visites, le principal, le responsable des questions pédagogiques et les professionnels de chaque école ont été interviewés pour vérifier l'existence ou non d'un projet politico-pédagogique. S'il y en avait un, les étudiants-chercheurs essayaient de dégager la conception qui le sous-tendait ; sinon il leur fallait établir quelle était la conception que les professionnels croyaient guider leur pratique. Dans les visites suivantes, le travail des professionnels auprès des enfants était observé pour essayer de voir si la conception explicitée dans les interviews était mise en pratique.

Simultanément à ce travail, les étudiants-chercheurs ont mené aussi une recherche bibliographique visant à déterminer les différentes conceptions théoriques qui, selon Kramer (1989, pp. 23-27), guident, explicitement ou implicitement, la pratique éducative dans les institutions affectées à l'éducation infantine. Ils ont essayé aussi de dégager les tendances théoriques qui sous-tendent les documents officiels produits pendant la dernière décennie tels que, d'une part, le *Curriculo Básico para a Escola Pública do Paraná* (1990), qui correspond à une grille de matières comportant un ensemble minimal de disciplines devant être enseignées dans les écoles publiques de l'Etat de Paraná, selon des instructions établies par le Secrétariat à l'éducation de cet Etat, et, d'autre part, le *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) qui, à son tour, correspond à un cursus-guide national pour l'éducation infantine, établi par le Ministère de l'éducation.

Les informations recueillies ont montré aux étudiants-chercheurs que la pratique pédagogique, dans la plupart des écoles tant publiques que privées, ne suit pas ce que prescrivent ces documents. On a même pu constater que beaucoup d'entre elles étaient encore axées sur l'assistance médico-sociale qui a caractérisé, comme le souligne Kramer (1989, p. 18), la législation jusqu'aux années 1970. La recherche a aussi montré aux futurs professeurs que, à quelques exceptions près, la pratique pédagogique dans ces écoles ne présentait pas de cohérence à l'égard de la conception qui était censée la guider.

Par ailleurs, les étudiants-chercheurs ont pu observer de près les problèmes existant dans la réalité de l'école. Ils ont pu constater, entre autres choses, le nombre excessif d'enfants laissés aux soins des professionnels et employés, ainsi que le manque de formation appropriée de la part de ceux qui prennent en charge cette étape de l'éducation, ce qui rend difficile ou empêche même le déroulement d'un travail éducatif auprès des enfants.

Ils ont pu conclure que, s'il y a eu des progrès en rendant l'éducation plus accessible aux 0-6 ans, le travail mené au sein des écoles a encore besoin d'être amélioré pour contribuer vraiment au développement des enfants.

Pendant l'année scolaire 2002, aucun autre thème n'a été proposé par les étudiants. Toujours menées par groupes de deux ou trois étudiants, les recherches se sont réalisées dans des écoles choisies selon les mêmes critères que ceux utilisés l'année précédente. Les thèmes abordés – «Les activités récréatives sont-elles ou non des activités éducatives?», «Faire pour l'élève ou avec l'élève? Les conséquences de ce choix», «Le dessin dans l'éducation infantine. Pourquoi? Comment?», «La sélection des professionnels aux écoles d'éducation infantine de la ville de Maringá et la surveillance de leur travail», «La préparation pour l'alphabétisation dans l'éducation infantine» – ont émergé à partir des interrogations des étudiants-chercheurs liées à leurs rapports d'observation dans les écoles.

Ce travail a impliqué des recherches bibliographiques, des interviews, l'analyse du matériel didactique utilisé dans les écoles, des discussions avec des collègues et d'autres professeurs du cours. A la fin, les étudiants ont dû proposer, développer et évaluer une démarche différente de celle des écoles, en la fondant sur la recherche qu'ils avaient menée. La recherche pédagogique n'a donc pas seulement permis aux étudiants-chercheurs de prendre contact avec la réalité scolaire de l'éducation infantine, avec ses difficultés et ses possibilités, mais elle leur a aussi permis de proposer et de mettre en œuvre une proposition de dépassement des difficultés, tout au moins celles d'ordre pédagogique.

2^e étape

En ce qui concerne les résultats de la seconde étape, la surveillance progressive du travail des étudiants et l'analyse de leurs rapports individuels ont permis au professeur-chercheur de constater les effets de ces recherches sur leur formation. Grâce à ce



travail, les étudiants ont réussi à se délivrer de certains mythes dont celui qui fait croire que la recherche est une activité complexe et étrangère au quotidien de la salle de classe. Une autre croyance détruite pendant ce procès est celle selon laquelle l'apprentissage ne doit être qu'une suite d'actions réussies. Pendant leur recherche, les étudiants ont ainsi commencé à comprendre que l'apprentissage est, en fait, une construction et que les erreurs font partie de la construction du savoir.

Un aspect positif rapporté par les étudiants à la fin de leur travail est la perception, d'une part, de l'importance de la recherche pour leur formation et, d'autre part, des possibilités qu'elle leur offre de développer une pratique pédagogique plus engagée et plus réelle. Le *faire* pédagogique du professeur a commencé à être vu par eux comme une source d'élargissement de leur propre connaissance. Plus que cela, selon eux, le développement de cette pratique pédagogique dans la discipline de *Pratique d'enseignement et stage guidé* leur a aussi offert l'opportunité de vivre l'articulation entre la théorie et la pratique dans une situation concrète.

Un autre résultat important est le changement qui s'est produit chez les étudiants par rapport à leur confiance en leurs propres capacités intellectuelles, ainsi que la découverte de potentialités jusqu'alors ignorées ou non valorisées.

Conclusion

A la fin de ce travail, le professeur-chercheur a pu conclure que les objectifs ont été atteints, puisqu'il a procuré aux futurs professionnels de l'éducation enfantine l'opportunité de connaître la réalité dans laquelle ils travailleront, ainsi que celle d'observer de plus près les aspects de cette réalité qui peuvent rendre plus facile ou plus difficile leur travail. Ce travail leur a permis encore de réfléchir sur les pratiques qui se font à l'école, de les évaluer et de proposer des solutions possibles, tout en élargissant leurs connaissances scientifiques, stratégiques et pédagogiques.

Quoiqu'elle ait été d'abord proposée par des professeurs, cette recherche a fini par séduire les étudiants parce qu'elle leur a offert l'opportunité de surmonter leurs difficultés et leurs limitations, en les acceptant comme des défis. L'enseignement a commencé à être perçu par eux comme une source inépuisable de défis et a pris le visage d'un *locus* de situations sur lesquelles il faut faire constamment des recherches.

L'élaboration des rapports individuels, à son tour, a permis aux étudiants-chercheurs, tout au long de l'année scolaire, de suivre leurs propres progrès intellectuels, affectifs et professionnels. Elle a été importante aussi pour leur réflexion sur les différentes phases de leur travail et pour les préparer à devenir des « professionnels réflexifs ».

Nous croyons que ces recherches menées par des chercheurs débutants peuvent avoir un effet démystificateur et multiplicateur qui peut encourager les professionnels qui travaillent dans la salle de classe à suivre le même exemple et, par là, à rendre leur travail plus performant.



Bibliographie

Brésil. Ministério da Educação.
Secretaria do Ensino Fundamental
(1998). *Referencial curricular nacional
para a educação infantil*. Brasília :
MEC/SEF. (v. 1).

Kramer, S. (1989). Fundamentos
teóricos da proposta. In Kramer, S.
(org.) *Com a pré-escola nas mãos :
uma alternativa curricular para a
educação infantil*. São Paulo : Ática.

Paraná. Secretaria de Estado da
Educação (1990). *Currículo básico para
a escola pública do Paraná*. Curitiba :
SEED.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas
pedagógicas, profissão docente e
formação : perspectivas sociológicas*.
Lisboa : Dom Quixote.



Former des enseignants pour les enfants de 2 à 4 ans

Symposium

Organisé par Yveline Fumat¹

Présentation

La France a une longue tradition de scolarisation du très jeune enfant (depuis 1881). Même si l'école n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans, les écoles publiques accueillent actuellement 99,6 % des enfants de plus de 3 ans, et 35 % des enfants entre 2 et 3 ans. S'il existe une controverse en France, elle porte uniquement sur l'accueil à 2 ans. Le débat se poursuit entre ceux qui souhaitent que plus d'enfants de 2 ans puissent être accueillis (ils montrent les bienfaits d'une scolarisation précoce au plan de la réussite scolaire future, de la compensation des inégalités familiales, et de la «prévention primaire» de troubles et de difficultés) et ceux qui restent plus réticents, montrant tout particulièrement les risques d'une accélération nocive des apprentissages, et surtout de la difficulté d'adaptation de l'enfant de 2 ans à l'école telle qu'elle est actuellement (espaces, rythmes, pédagogie), et soulignant aussi les manques de la formation des enseignants. C'est ce dernier point que nous essaierons de traiter ici : *que devrait être une formation des enseignants tenant mieux compte de la spécificité des enfants entre 2 et 3 ans ?* Une première contribution (Y. Fumat) s'interroge sur la formation dans son ensemble. Une deuxième (M. C. Augéard) traite de l'accueil des plus petits et développe l'axe des relations entre la famille et l'école.

¹ Professeure, Université de Montpellier 3.



1. Pour une formation à la fois commune et spécifique des enseignants des 2-4 ans

Par Yveline Fumat¹

Résumé

La France a une longue expérience de la scolarisation des enfants de 2 à 4 ans. La formation des institutrices de maternelle était-elle suffisamment spécifique ? C'est une forme d'esprit de corps – assuré par l'inspectrice, l'imitation réciproque, et l'association des AGIEM – qui produisait une sorte de formation continue et une identité spécifique. Cette configuration historique a disparu avec les IUFM. Que devrait être une formation plus satisfaisante ?

Expérience de la formation commune en France

Depuis la création de l'école maternelle en France, les enseignants ont une formation commune identique à celle des enseignants du primaire. En 1881, les Républicains transforment radicalement l'enseignement public et dès 1886 les écoles maternelles sont rattachées au premier ordre d'enseignement (Loi Goblet).

La première conséquence de la nouvelle législation sera que les enseignantes des maternelles deviendront des fonctionnaires comme les autres, qui devront passer un brevet de capacité. Dès le départ cela donnera aux institutrices de maternelle le même statut, la même rémunération et la même dignité que les institutrices – et instituteurs – du primaire. L'école maternelle se construit, au niveau institutionnel et pédagogique, en opposition forte aux salles d'asile. Ce sont clairement le projet émancipateur des Lumières et les valeurs républicaines qui conduiront à récuser les finalités des salles d'asile : non plus le secours aux pauvres et l'accueil des indigents, mais le droit à l'éducation pour tous les enfants ; non plus une pédagogie de la soumission, reprochée à l'« endoctrinement » catholique, mais l'éducation du jugement, la liberté de conscience, la recherche de l'autonomie de l'enfant.

Par ses écrits, Pauline Kergomard est à la pointe du combat. Très liée au milieu républicain protestant et franc-maçon (à Jules Ferry et Ferdinand Buisson en particulier), ses idées reprennent l'héritage de Rousseau et de Condorcet, mais portent aussi la marque de l'expérience d'une femme qui connaît la petite enfance. Par sa fonction d'inspectrice, qui prescrit et conseille mais aussi contrôle et sanctionne, elle va formuler, ajuster et moduler en fonction de ses visites et de sa connaissance très concrète du

¹ Professeure, Université de Montpellier 3.



terrain, des directives pédagogiques pour les maternelles. Le changement est très fort au plan institutionnel et au plan de l'idéologie ; les salles d'asile sont fortement critiquées pour leur pédagogie « obscurantiste » : le dressage est récusé, la discipline autoritaire qui fait obéir sans comprendre « est bonne pour former des esclaves et non des citoyens éclairés » (P. Kergomard). Mais les changements sont plus lents à venir dans la réalité car les bâtiments, le mobilier, les dotations matérielles et même les mentalités ne changent pas en un jour. Pour les pratiques pédagogiques elles-mêmes, la transformation sera lente et progressive. En 1895, Pauline Kergomard a même l'impression d'avoir échoué. Il lui semble qu'elle n'a pas réussi à maintenir ce qui sera toujours l'équilibre très difficile à tenir de l'école maternelle française : être une école certes, mais une école « pas comme les autres ». L'incontestable avantage de l'intégration dans un système public gratuit et laïc s'accompagnera toujours d'une difficulté à maintenir la spécificité de l'accueil de la petite enfance. Pauline Kergomard regrette en 1895 que la pédagogie de l'école primaire « envahisse chaque jour davantage l'école maternelle : l'ardoise et le cahier gagnent l'école maternelle... alors que c'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire ». Elle accuse les façons de voir des parents : « cette institution de l'école d'asile existe encore dans mainte commune... elle est d'autant plus difficile à déraciner qu'elle a l'assentiment des parents illettrés, c'est-à-dire de la masse. Ils ne comprennent l'école, les malheureux, qu'avec tout un attirail de livres et de cahiers »... « les mères de famille exigent que les enfants apprennent immédiatement quelque chose ». Elle déplore la valorisation – par le Ministère et par les enseignantes elles-mêmes – de l'enseignement aux niveaux plus élevés, par rapport à celui des tout-petits : « Si une institutrice primaire est insuffisante dans sa classe, l'administration espère qu'elle fera mieux dans une école maternelle ; or elle y fera plus mal, par la force des choses : elle ignore tout du petit enfant, et de plus elle est en pénitence » (citations extraites de Plaisance, 1996).

Ces malentendus, qui viennent d'une difficulté à saisir la spécificité des apprentissages premiers et à comprendre que l'enseignement des plus petits nécessite une qualification différente, et peut-être plus approfondie sur certains plans, ne seront pas prêts de disparaître. Mais même si la spécificité était affirmée nettement par Pauline Kergomard, jusqu'où s'est-elle manifestée concrètement dans la formation initiale des enseignants ? Finalement par peu de chose au plan théorique. Rien de différent dans la formation en psychologie de la petite enfance par exemple... Le choix de l'un des stages en maternelle pouvait permettre à la normalienne de manifester son intérêt pour le tout-petit ; mais cela même n'était pas toujours possible. A vrai dire, c'est seulement après coup, par une sorte d'imitation continue réciproque et empirique, que cette formation se donnait : à la fois par l'influence des inspectrices de maternelles qui, dans la lignée de Pauline Kergomard, continuaient à inspirer aux institutrices une foi dans leur métier, et leur donnaient des directives spécifiques et une identité particulière ; et par les conseils plus proches et quotidiens des directrices d'école et des collègues. L'ensemble permettait que se constitue un *esprit de corps* spécifique, où se forgeaient simultanément identité professionnelle et compétences particulières. L'association ancienne, active et très vivante des « Institutrices des écoles maternelles » (AGIEM) est à la fois l'effet et la cause de cette spécificité venue en quelque sorte de la base.

On ne s'est peut-être pas assez interrogé sur les caractéristiques de cette «féminisation» des écoles maternelles. En voici, sommairement énoncées, quelques conséquences.

(a) Héritage de la division des rôles hommes/femmes, il allait de soi que la petite enfance était dévolue aux femmes, et plus précisément à la mère qui sommeillait en toute femme (école «maternelle») – ce qui reconnaissait ainsi les compétences particulières construites par les femmes dans leur expérience des tout-petits, mais en même temps les dispensait d'une connaissance plus théorique de la petite enfance.

(b) L'approfondissement théorique était réservé aux inspectrices, mais du coup celles-ci apparaissaient aux institutrices comme des modèles (à la fois femmes de pouvoir et intellectuelles), figures d'une certaine émancipation. Elles représentaient, de manière à la fois proche et distante, des figures féminines modernes (comme Marie Curie qui avait prouvé que les femmes aussi étaient capables des plus grandes découvertes scientifiques). Elles possédaient le savoir mais du même coup étaient obéies avec vénération, ou au contraire critiquées sur un mode souvent irrationnel (on parlait ainsi des «manies de l'inspectrice»). Une autre hiérarchie s'instaurait – entre femmes toujours – entre l'institutrice et la «femme de service» qui deviendra plus tard l'ATSEM («Agent technique de service des écoles maternelles» ; l'institutrice s'occupait de l'intellect, l'ATSEM, du corps, des fonctions moins nobles...).

(c) Le corps des institutrices, guidées par leur inspectrice, affirmait son identité en face et même contre l'école primaire, aussi bien au plan des activités plus libres (plus créatives, moins disciplinaires, moins soumises à l'emploi du temps) qu'au plan de la relation aux parents (admis dans l'école pour préparer les fêtes et les sorties par exemple).

Cet ensemble de rapports complexes, qui produisait une sorte de spécificité des écoles maternelles, a été ébranlé quand le corps des inspectrices a été supprimé. Par souci d'égalité républicaine, les maternelles ont été confiées aux inspecteurs de l'Éducation nationale, tout comme les autres écoles de leur circonscription. Même si ceux-ci ont été mieux formés, même s'ils ont compris d'ailleurs de plus en plus de femmes, la configuration favorable à l'originalité des maternelles a été modifiée. Il semble également que la création des IUFM en 1990, le découpage des trois cycles, n'ait pas été favorable à la recherche d'une spécificité de l'accueil en maternelle. L'accent mis sur les apprentissages et leur évaluation risque de faire porter l'attention surtout sur les «grands» (5-6 ans) et de laisser à l'arrière-plan tous les problèmes d'accueil des plus petits (c'est sur ce point que porteront surtout les réflexions des deux autres contributions de ce symposium).

Vers une formation à la fois commune et spécifique plus satisfaisante ?

(a) *Une formation commune de haut niveau au plan théorique*, qui donnera, tout comme pour l'école élémentaire, le sens des finalités de l'école démocratique, et affirmera même plus nettement par exemple que l'éducation à la citoyenneté commence



à la maternelle. La différence entre l'école maternelle et la crèche se situe bien là : il ne s'agit pas seulement de dire (comme les programmes de 1995 encore trop prudents) que l'école est un « groupe plus important » que la crèche. L'école est une autre institution qui, par son histoire, a un projet pour l'enfant : lui apprendre à vivre avec les autres, et en faire un citoyen éclairé. Si l'enfant est à l'école maternelle, il est dans une institution où les principes républicains ont structuré le milieu lui-même (accueil de tous les enfants, gratuité, laïcité, formation d'un esprit libre...). L'apprentissage de la civilité, du respect de la règle, de la responsabilité – dans des situations à sa mesure – le prépare à être citoyen. De manière plus générale, l'école est une institution – ce qui la distingue de la crèche ou de la halte-garderie – où la finalité déclarée est bien de « faire apprendre ». Tous les apprentissages, même ceux de la socialisation, sont conduits de manière plus consciente. A première vue, on fait peut-être la même chose : parler, chanter, dessiner ; mais maintenant c'est pour apprendre à le faire... Tout est plus explicite, plus systématique, plus lié à un projet voulu d'apprentissage.

(b) *Une formation spécifique de haut niveau.* C'est sans doute sur ce point que les lacunes de la formation passée doivent être soulignées : ce n'est pas parce que l'enfant est plus petit que l'enseignement est plus facile, bien au contraire. On a toujours confondu l'objet enseigné – qui est forcément plus simple – et l'acte d'enseigner qui, lui, est beaucoup plus complexe. L'éloignement des manières de sentir, de penser, de raisonner du tout-petit fait du trajet pour le rejoindre une aventure plus difficile.

(c) *Une meilleure formation en psychologie de l'enfant.* Se mettre à la place de l'enfant par empathie nécessite des capacités d'intuition articulées à des connaissances théoriques solides. Une meilleure formation en psychologie de l'enfant – bien soutenue par des analyses de cas – serait nécessaire. Evoquons, à partir de quelques exemples, les erreurs que l'on ne devrait plus faire.

- Dire qu'un enfant est « méchant » parce qu'il vient de mordre son voisin. La connaissance du développement affectif de l'enfant et des différents stades de Freud peuvent aider à comprendre ce comportement. Ce qui ne signifie pas qu'il faut laisser faire ; mais il y aura différentes manières de poser l'interdit du cannibalisme : en aidant l'enfant à grandir ou au contraire en le fixant dans une relation duelle de vengeance.
- Dire que l'enfant fait un « caprice » quand il réagit violemment et que l'on ne comprend pas pourquoi. La lecture de Maria Montessori aide à comprendre que l'enfant réagit ainsi quand il n'arrive pas à faire *tout seul*, ou mieux encore quand on l'empêche de faire tout seul alors qu'il sait faire. Ces ratés sur la voie de l'autonomie sont loin d'être absurdes, dénués de sens ; on peut l'aider à surmonter avec compréhension et sympathie ces crises de désespoir...
- Être intolérant à des rythmes, des comportements, qui viennent des structures mentales différentes. Le sens du temps, la compréhension de l'espace est propre à l'enfant (« C'est quand qu'on arrive ? » en voiture, « Quand viendra Maman ? » en classe).



La connaissance des recherches de Piaget permet de mieux comprendre et de se mettre à la place d'un tout-petit qui n'appréhende pas la durée comme nous.

- Ne pas savoir imaginer le sens – plus limité ou plus large – que peut prendre une expression. Ainsi un animateur de télévision demande à un petit garçon de 6 ans : « Qu'est-ce qui te plaît chez ta petite amie ? », cherchant à souligner l'attrance réciproque. Et le petit garçon répond : « Je ne vais jamais chez Murielle... », en paraissant ainsi à côté de la question, peu présent au dialogue. Le moins perspicace n'est pas celui qu'on pense. L'animateur n'a pas vu que le « chez » était pris dans un sens *plus précis et plus limité* et n'a pas su reposer sa question. Ces « écarts de langage » seraient mieux saisis après une formation au développement intellectuel et langagier de l'enfant.

Ces exemples, qui font appel à différents domaines de la psychologie, sont pris pour montrer que les savoirs théoriques peuvent modifier, quand ils sont bien assimilés, les attitudes vis-à-vis de l'enfant, favoriser l'empathie, éviter les erreurs pédagogiques.

La manière dont seront enseignés les savoirs en psychologie, en prenant comme point de départ l'analyse de situations éducatives spécifiques de la petite enfance, est essentielle. Ainsi non seulement la formation pratique (stages en maternelle) devrait être spécifique, mais aussi la formation théorique, par son orientation constante vers l'enfant tout-petit.

Bibliographie

Fumat, Y. (2002). *De la civilité au civisme*. Cahiers du CERFEE N° 18, Service de la recherche, Université Paul Valéry : Montpellier.

Fumat, Y. (2000). La civilité peut-elle s'enseigner ? *Revue française de Pédagogie*, 132.

Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. ESF : Paris.

Luc, J. N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*. Paris : Belin.

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



2. Des relations spécifiques entre la famille et l'école

Par Marie-Claude Augeard¹

Résumé

Il faut considérer avec le plus grand sérieux les besoins spécifiques des enfants de 2-3 ans pour envisager un véritable professionnalisme des enseignants formés à leur accueil et leur éducation. Celui-ci concerne la prise en charge du jeune enfant afin d'accueillir un grand bébé et donner son essor à un petit écolier, mais également les relations entre l'école maternelle et les familles en tant que partenaires privilégiés. Une prise de conscience forte du bouleversement affectif que représente la séparation d'avec la mère est nécessaire à l'enseignant qui doit faire un travail personnel pour ajuster ses attentes et ses interventions. Il doit devenir médiateur culturel pour le jeune enfant et sa famille et travailler en partenariat avec les adultes des autres structures d'accueil. Parmi les outils à sa disposition, le cahier de vie favorise la communication entre l'école maternelle et la maison. Il soutient le processus de séparation-individuation de l'enfant et l'initie à un usage de l'écrit qui préfigure les apprentissages futurs de la lecture et de l'écriture.

Introduction

Recevant de jeunes collègues dans ma classe et les observant sur le terrain, en tant qu'enseignante accueillant de jeunes enfants dès l'âge de 2 ans dans une école maternelle rurale, il me semble qu'il reste aujourd'hui un immense travail de formation pour prendre en compte la spécificité des plus jeunes élèves, ceux qui arrivent pour la première fois à l'école à 2-3 ans. Pour l'instant, cette adaptation professionnelle à la fonction se réalise surtout par l'expérience pratique et grâce à l'AGIEM (Association des institutrices des écoles maternelles) mais cela touche peu les débutants ou les enseignants des grandes classes qui arrivent dans une petite section avec les représentations de l'école élémentaire concernant d'une part les compétences des petits élèves et d'autre part leur rôle d'enseignant. Non seulement ce décalage est source de difficultés pédagogiques mais il peut avoir des conséquences néfastes sur l'entrée des enfants les plus fragiles dans la scolarité.

Il faut considérer avec le plus grand sérieux les *besoins spécifiques des enfants de 2-3 ans* pour envisager un véritable professionnalisme des enseignants formés à leur accueil et leur éducation. Ce professionnalisme concerne la prise en charge du jeune

¹ Chargée de cours, Université de Montpellier 3.



enfant afin d'accueillir un grand bébé et donner son essor à un petit écolier, mais également les relations entre l'école maternelle et les familles – partenaires privilégiés.

Si l'école maternelle française a su exceller dans la scolarisation des 3-6 ans, et bien que depuis ses origines elle ait aussi mission d'accueillir les enfants à partir de 2 ans, elle ne peut aujourd'hui faire l'économie d'une approche spécifique pour ces cohortes d'enfants que tout distingue des plus âgés. Disons-le avec force : un enfant de 24 ou même de 30 ou 36 mois n'est pas un enfant de presque 4 ans qui aurait des compétences moindres et à qui il suffirait de dispenser une pédagogie scolaire édulcorée, simplifiée ou attentiste. Envisager l'approche des enfants de 2 ans dans cette perspective est extrêmement dommageable, non seulement pour leur vécu présent mais également pour leur avenir en tant qu'élèves, et plus largement en tant que sujets.

Accueillir les 2-3 ans implique une remise en cause radicale des attentes et des représentations de l'enseignant. Le regard que l'enseignant porte sur un enfant de 2 ans peut-il être positif si, par méconnaissance, ses attentes à l'égard de cet enfant sont fondées sur la représentation des compétences d'un élève plus âgé, et plus encore si l'organisation scolaire ne tient pas compte de ses besoins particuliers, ne permettant l'expression de l'enfant qu'en termes de déviances ou de passivité ?

Imaginez la situation d'un petit qui débarque pour la première fois à la maternelle et dont l'enseignant déçu dans son rôle traditionnel penserait : « En regroupement collectif, il est agité... Lors des activités physiques, il reste sur la touche ou se fait bousculer par les grands et réclame son doudou. Quand il devrait faire comme tout le monde, il ne suit pas et quand on ne l'y convie pas, il veut imiter les grands et gêne le travail sérieux... Il reste réfractaire à la moindre consigne collective : on ne peut rien en faire ! »

L'enfant n'a, dans cette perspective, qu'à endosser le statut de mauvais sujet à moins que sa passivité apparente l'aide à se faire oublier du moment qu'il ne gêne pas le groupe. Dans le meilleur des cas, l'enfant qui ne fait pas preuve de précocité se verra taxé de « bébé », pas encore mûr pour l'école tant il est évident que même avec de la bonne volonté, on demande à l'enfant de s'adapter à l'école bien plus que le contraire.

Cette vue « en négatif » du tout-petit, développée en référence à l'enfant de 4-6 ans, ne l'aide pas à progresser, car, singulièrement élitiste, elle est source de frustrations pour l'adulte et en retour, particulièrement dévalorisante pour l'enfant. Comment, sans la reconnaissance de l'adulte, la confiance et l'estime de soi peuvent-elles se renforcer chez l'enfant, le soutenir dans son désir de grandir et d'apprendre ?

Etre enseignant avec des 2-3 ans, c'est reconsidérer sa pédagogie

Scolariser de jeunes enfants demande à l'enseignant une remise en cause personnelle en termes de pratique pédagogique mais également de travail sur soi afin de répondre de façon adaptée à la spécificité de ces jeunes élèves. En effet, l'enseignant est



confronté à une situation particulière qui se distingue à plusieurs égards de celle des autres classes de l'école primaire pour lesquelles il a été formé :

- *L'âge des enfants.* Il doit tenir compte des besoins fondamentaux et des compétences spécifiques des enfants de cet âge qui ont une façon bien particulière de jouer et d'apprendre. Jeux sensori-moteurs, exploration dans l'espace, manipulations, imitation simultanée entre pairs, importance de l'affectivité et des rythmes personnels, langage, rapport au corps... Tout cela ne peut s'appréhender que dans une perspective évolutive.
- *La première scolarisation.* Une prise de conscience forte du bouleversement affectif que représente la séparation d'avec la mère est nécessaire. Il faut gérer les incidences de la séparation de chaque enfant d'avec sa famille et son adaptation dans le milieu scolaire, en l'accompagnant dans son processus de « séparation/individuation ».
- *L'accueil des parents.* La question des relations avec eux se pose plus que dans toute autre classe avec acuité. L'enseignant doit instaurer une coopération suivie et soutenue.
- *Le travail d'équipe.* Enfin, l'ensemble de ces exigences ne peut trouver une réponse satisfaisante qu'au travers d'une réflexion collective engageant l'ensemble de l'école maternelle. Il s'agit de ne pas s'isoler mais de faire reconnaître la section des tout-petits.

Le *professionnalisme* de l'enseignant doit se développer selon toutes ces dimensions.

Travailler avec des enfants entre 2 et 4 ans implique d'autres attentes à leur égard et une remise en cause radicale des représentations de l'enseignant concernant sa mission et son rôle. Outre un savoir précis, il doit adopter une posture nouvelle consistant, entre autres choses, à être disponible pour chaque petit, devenir médiateur culturel, apprendre à observer chaque enfant, gérer la séparation, introduire les règles de l'école, adopter une position professionnelle dans la relation avec les parents.

Etre disponible pour chaque petit (développer l'empathie)

Chaque enfant à son rythme propre de développement et les différences entre enfants sont considérables. Il est donc illusoire de s'attendre à une classe homogène. La différenciation pédagogique qui s'impose appelle une organisation souple et évolutive et une grande disponibilité pour prendre en compte chaque enfant dans sa singularité (le nombre d'enfants par adulte est bien sûr important).

L'enfant de 2 ans réclame une vigilance d'autant plus grande qu'il est immature et vit une relation encore très fusionnelle avec sa mère et ses proches. Sa dépendance à l'égard des adultes est encore très prégnante non seulement pour répondre à ses besoins

physiologiques mais également sur le plan affectif et cognitif. Il a besoin d'une relation privilégiée à l'adulte pour trouver ses repères, être rassuré. L'enseignant, par ses interactions, peut l'aider dans l'élaboration psychique de la séparation d'avec la mère. Cela implique d'être proche de l'enfant non dans une relation fusionnelle mais empathique. L'enseignant n'a pas à se substituer à la mère (ce qui le poserait en rivalité avec celle-ci) mais en relais. L'enseignant et son assistante prolongent certains gestes de maternage tout en aidant progressivement l'enfant à devenir autonome. Le jeune enfant a besoin du regard d'un adulte disponible et de sa parole pour l'aider à donner du sens à ce qu'il vit et à son agir, pour conforter son estime de soi (« Regarde, maîtresse, comme je suis grand ! »).

Enfin, tout ceci n'est possible que s'il est reconnu comme fils ou fille de ses parents de façon inconditionnellement positive.

Devenir médiateur culturel

Explorateur infatigable, le jeune enfant est capable de prouesses dans un milieu stimulant à condition qu'on lui laisse l'initiative et que sa sécurité soit assurée. Par ses propositions d'activités et son attitude, l'adulte l'autorise à faire tout seul, à procéder par essais et erreurs et à développer son sentiment de compétence. Il lui permet de renforcer ainsi son identité et son autonomie.

Les activités en grand groupe sont difficiles à suivre et peu profitables aux petits. Les regroupements collectifs trop longs sont pénibles à vivre car les petits ne peuvent encore soutenir leur attention et rester longtemps immobiles. A cet âge, jouer est vital : ce n'est pas du temps perdu. Les exercices à partir de consignes collectives sont peu adaptés aux compétences de cet âge, l'enfant agissant par imprégnation, imitation, n'étant pas mûr pour une tâche qui se fonde sur la consigne verbale et privilégie un geste, une réponse à l'exclusion de tout autre. Quant aux résultats visibles en termes de productions, ils sont souvent décevants pour un adulte qui serait trop en attente de belles réalisations. Les structures mentales qui s'élaborent à cet âge en fonction des stimulations de l'environnement sont peu perceptibles. Ce n'est donc pas au travers de productions écrites valorisantes que l'enseignant peut trouver sa satisfaction.

S'il veut vraiment *mettre les enfants au centre de sa pédagogie*, l'enseignant est amené dans sa réflexion éducative à un déplacement de son questionnement, non plus : « Que dois-je enseigner ? », « Que dois-je leur faire faire ? », mais plutôt : « Que dois-je mettre en place pour permettre à chacun d'expérimenter, d'agir de façon autonome et de développer ses compétences ? Comment répondre aux besoins fondamentaux relatifs au bien-être et à l'affirmation de la personnalité de chacun tout en favorisant un vivre ensemble harmonieux ? ».

Ainsi l'enseignant va-t-il devoir développer des modes d'intervention indirects à travers l'aménagement du temps, des espaces et de situations inductrices d'activités et,



ce faisant, se rendre disponible pour des interventions individualisées auprès de chaque enfant ou de petits groupes d'enfants.

La communication par le regard, le corps et le langage est essentielle. L'enseignant avec des 2 ans joue avant tout un rôle de médiateur entre les enfants et l'école, entre chaque enfant et le savoir, à l'égard des enfants entre eux et avec les parents également. Cette conception de la mission de l'enseignant est déconcertante pour des maîtres ou maîtresses trop centrés sur des résultats tangibles facilement évaluable. Il s'agit pour l'enseignant de gérer le groupe classe et d'être attentif à chaque enfant afin de soutenir son désir de communiquer et de grandir. Pour répondre à cette exigence et apporter à chaque enfant un étayage personnalisé, il doit se doter de moyens efficaces au quotidien : une utilisation judicieuse des espaces, mais aussi une bonne organisation du travail des personnes qui peuvent l'assister.

Apprendre à observer chaque enfant

Outre une connaissance théorique de base concernant le développement du jeune enfant, il lui est nécessaire d'apprendre à regarder l'enfant. Il s'agit d'observer chaque enfant pour : (1) mieux le connaître (d'autant que l'expression verbale est encore peu assurée et demande à être soutenue, relayée par l'adulte), (2) accompagner chacun dans ses progrès, par le regard et la parole et ajuster les attentes du maître à son égard, (3) s'assurer qu'il progresse peu à peu dans ses compétences. Mais il s'agit aussi d'observer le groupe pour mieux agir et vérifier la pertinence de ses interventions pédagogiques (évaluation et rétroaction), ou encore d'observer pour communiquer de façon pertinente avec les parents. Cette prise de distance que requiert l'observation n'est pas facile au praticien engagé dans l'action, elle n'est pourtant pas du temps perdu et fait partie intégrante du travail en petite section. Elle guide l'action pédagogique.

Dans la période de rentrée, l'observation s'avère un outil indispensable pour accompagner l'enfant dans son adaptation. Observer, cela s'apprend.

Gérer la séparation

Quoi de plus insécurisant pour l'enfant que d'arriver dans un lieu inconnu, et d'être entouré de personnes jamais vues ? Organiser le premier accueil aidera l'enfant à se familiariser progressivement avec l'école et à anticiper ce qu'il va vivre. Mais, aussi bien que soit préparée la première rentrée, l'enfant va peut-être manifester dans son corps et par son attitude sa difficulté à se séparer et à accepter les règles du nouveau lieu. Depuis sa naissance, l'enfant est en train de vivre un processus de séparation-individuation, mais la construction de son sentiment d'identité est encore fragile. Il peut traduire son inquiétude par diverses manifestations : un repli sur soi, une régression, de l'agressivité défensive ou de l'hyperactivité. Parfois, sa grande détresse s'exprime par des pleurs violents ou silencieux. Des troubles psycho-pathologiques peuvent se manifester : régression dans la propreté (son acquisition est encore récente),

morsures, inhibitions... Il importe d'une part de ne pas identifier l'enfant à son symptôme en le taxant de méchant ou de sale... et d'autre part, de ne pas lui renvoyer une agressivité qui ne peut qu'augmenter son insécurité. Pour l'enseignant, la difficulté réside dans le fait de distinguer les troubles passagers de ceux qui, plus durables, nécessitent une prise en charge plus conséquente.

Une habitude progressive avec l'aide d'un adulte attentif permettra à l'enfant de se sentir reconnu, mais parfois il est nécessaire de revoir les modalités de scolarisation (retour de la présence de l'adulte tuteur dans la classe, allègement des horaires...). Accompagner de jeunes enfants dans cette démarche d'intégration à l'école est un travail difficile pour les adultes : cela suppose d'organiser cette période de rentrée mais aussi une grande disponibilité émotionnelle pour accueillir chaque enfant et ses parents. Les réactions parfois violentes de certains enfants peuvent réactiver chez l'adulte, le plus souvent à son insu, des émotions et des impressions anciennes. Cette résonance interne non objectivée peut exposer l'adulte à des attitudes réactionnelles qui entravent l'action éducative. Les risques étant d'adopter une attitude soit impulsive, soit rigide, ou bien de se protéger derrière un désinvestissement affectif (pour ne plus voir la souffrance de l'enfant).

Introduire les règles de l'école

Dès son arrivée à l'école, l'enfant est confronté à des règles dont l'enseignant est le garant. Ce qui fait dire parfois que l'enseignant occupe symboliquement une position paternelle (il introduit la séparation, présente les règles sociales, etc.). L'enfant de cet âge vit dans la tension de désirs ambivalents : devenir grand, faire tout seul et avoir encore des prérogatives de bébé. Il s'affirme en s'opposant ; c'est la période du « Non ! ». L'enseignant va devoir conjuguer rigueur et souplesse pour accompagner l'enfant dans ses frustrations en préférant la négociation à la domination. Il va lui permettre de découvrir au travers de quelques règles et interdits introduits progressivement que renoncer à un désir ou le différer dans le temps n'est pas perdre sa capacité d'agir et d'être, que se soumettre à une règle n'est pas soumettre toute sa personne au désir de l'autre. Avant d'avoir accompli ce chemin qui l'amènera au respect d'autrui, l'enfant passe par des attitudes d'opposition ou de repli que l'adulte doit accueillir avec sollicitude et fermeté. Peu à peu, l'accès au langage, au jeu symbolique vont permettre à l'enfant d'exprimer ses tensions de façon acceptable et de mieux les gérer.

L'enseignant est appelé à réagir avec ce qu'il est, sans toutefois se laisser envahir par le découragement, l'impatience, voire la rancœur. Gérer les conflits et les réactions d'opposition ou encore la détresse face à la séparation a un caractère déstabilisant, car il n'existe pas pour l'enseignant de « bonne » attitude a priori. On dit souvent que ce travail demande de la patience. Il faut savoir faire confiance à l'enfant, en sa capacité de grandir, lui donner le temps de trouver ses repères et de surmonter les difficultés transitoires qui l'assaillent. Il faut aussi rassurer les parents dans ce sens.



Adopter une position professionnelle dans la relation avec les parents

Plus l'enfant est jeune, plus vives sont les réactions de rivalité à son propos... tre conscient de la complexité de certaines situations permet de reconnaître les difficultés de chacun, parent et enfant, à se séparer, en évitant de projeter sur la famille des jugements de valeurs, sources latentes de conflits. Telle mère qui semble pressée de laisser son enfant, telle autre qui paraît attendre qu'il pleure pour s'en aller ou qui prolonge indéfiniment les adieux, éprouvent une difficulté à se séparer qu'il faut prendre en compte avec tact et fermeté. Quant aux réactions agressives, si elles sont perçues comme tentatives d'expression d'un malaise et non comme atteinte à la personne de l'enseignant, elles inaugurent souvent une communication plus confiante.

Dans la mesure où la maternelle est à la fois un mode de garde gratuit et une école, l'enseignant est confronté à un certain nombre de paradoxes. Il peut souhaiter une scolarisation progressive de chaque enfant, permettant à celui-ci de s'adapter sans heurts au rythme scolaire, mais la réalité du travail des parents ou de leur indisponibilité s'impose sans transitions possibles. Et le spectacle difficile d'un enfant qui ne s'adapte pas bien peut venir nourrir le fantasme du bon professionnel en butte au mauvais parent.

Les enseignants sont parfois tentés de décréter que les parents « démissionnent » mais ce jugement de valeur très abusif – comme le souligne le Rapport PAIR (<http://www.education.gouv.fr/rapport/pair/default.htm>) – est plus l'expression d'une position défensive que d'une attitude d'écoute professionnelle respectueuse de la place des parents. Comment suspendre le jugement de valeur et s'engager dans une écoute et une reconnaissance que l'on voudrait mutuelle ? Là encore les représentations des uns et des autres peuvent faire écran.

Accueillir les parents tels qu'ils sont (sans jugement de valeur) et cependant les amener à accepter que leur enfant grandisse et à respecter les règles d'une institution autre que la famille est une tâche complexe qui demande tact et maîtrise de soi. Elle peut s'appuyer sur des outils qui vont à la fois « faire lien » et aider à la séparation. Par exemple : instaurer une période d'adaptation, respecter les objets transitionnels de l'enfant et mettre en place un « cahier de vie » qui circule entre l'école et la maison.

Le *cahier de vie* permet de trouver dans les activités scolaires des points d'appui pour élaborer cette séparation. C'est un moyen de médiation et un support de communication entre l'enfant et les adultes. Rédigé à la fois par l'enseignant(e) et les enfants dont les travaux sont consignés, mais aussi par les parents (fêtes ou sorties familiales sont racontées), il sert véritablement de lien vivant entre chaque famille et l'école. Il fait rentrer la famille à l'école et l'école à la maison. Il permet à l'enseignant d'être attentif aux différents milieux de vie familiaux.

Le cahier de vie permet d'accompagner l'entrée de chaque enfant dans son métier d'élève en accord avec sa famille dans une perspective de réussite scolaire pour tous. Il permet aux enfants de construire du sens dans leur vie à l'école en préservant une nécessaire continuité avec la vie familiale. Il amorce l'apprentissage des langages au



travers d'activités fonctionnelles qui s'inscrivent dans un réseau d'échanges significatifs. L'enfant peut parler à propos des contenus du cahier de sa vie en classe ou de son vécu familial avec les adultes et avec les autres enfants. L'enfant comprend les fonctions et le sens de l'écrit (mémoire, échanges à distance, etc.) ce qui prépare les apprentissages futurs (s'initier au monde de l'écrit). Enfin le cahier de vie matérialise la volonté d'instituer les parents comme partenaires de l'école, il leur offre la possibilité de s'impliquer dans le parcours scolaire et il permet de reconnaître effectivement leur rôle dans l'éveil au savoir de leur enfant.

La communication entre l'enseignant et les familles constitue un point clé du dispositif de scolarisation, les activités scolaires prendront d'autant plus de sens pour l'enfant qu'elles en auront pour les parents. A travers ces échanges, dont le cahier pourra en partie être inducteur, les représentations des parents pourront s'affiner et les relations de confiance s'instaurer (les parents deviennent parents d'élèves).

Le cahier de vie ou encore le prêt d'albums à la maison participent d'un dispositif transitionnel entre culture familiale et culture scolaire qui favorise la co-éducation. N'oublions pas que si le passage de la famille à l'école se fait dans une grande connivence culturelle pour certains groupes sociaux (en particulier les classes moyennes), il n'en est pas de même pour les familles populaires. Pour chaque enseignant un effort d'explicitation demeure nécessaire pour rendre plus lisible ses objectifs et transparentes ses pratiques. A commencer par un souci d'information réciproque à l'initiative de l'enseignant, car certains parents, notamment ceux de culture étrangère, ne se permettent pas de « déranger le maître » pour parler de leur enfant, surtout s'il existe un obstacle linguistique. Informés à partir d'éléments concrets, les parents pourront poser les « bonnes » questions, apporter leur éclairage et échanger avec l'enseignant à propos de leur enfant, alors rassurés, ils seront à même de le sécuriser.

Accueillir les parents et leur ambivalence par rapport à l'école, soutenir leur position parentale, demande une prise de recul, une écoute et une assurance qui relève du savoir être. Il s'agit pour les professionnels de s'engager dans un partage éducatif qui n'est pas sans une certaine prise de risque car elle engage la personne de l'enseignant et ne peut se faire sans le soutien d'une équipe.

Réflexion collective et formation continue (interprofessionnelle)

L'accueil des 2 ans ne saurait se borner à la prise de conscience de l'enseignant et de l'ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles). Un certain nombre de dispositions concernant l'école dans son ensemble sont nécessaires. La réflexion collective répond à quatre besoins :

- *Améliorer les conditions effectives de l'accueil.* Il est nécessaire d'interroger l'évidence des contraintes et des habitudes : occupation des espaces, organisation de la récréation, aménagement du règlement de l'école en légalisant la période d'adaptation.



- *Soutenir les personnes impliquées dans cette démarche* (l'ATSEM comme l'enseignant). Il est souhaitable de développer une réflexion collective dans le cadre du projet d'école (veiller à ce que les 2 ans ne soient pas vécus comme des gêneurs). Ceci permettra une écoute des adultes et l'évaluation régulière de l'adaptation de chaque enfant.
- *Contractualiser et individualiser le projet d'accueil avec chaque famille*. Développer la notion de contrat avec les familles par un projet adapté à chaque enfant en se fixant des échéances pour baliser l'avenir proche (faire le point) est une garantie de meilleure intégration ; cela permettra de mieux faire accepter ces modalités exceptionnelles par les personnes de l'école et donnera la possibilité aux parents d'être partie prenante de ces efforts.
- *Se rapprocher des autres structures d'accueil de la petite enfance*. Réflexion et formation communes devraient permettre de dépasser les rivalités et de développer une politique d'accueil Petite Enfance concertée. Dans certains quartiers difficiles, une telle réflexion a favorisé la mise en place d'actions « passerelles » entre l'école maternelle et les familles en difficultés d'insertion.

Pour l'enseignant qui reçoit les 2 ans, l'accueil d'un petit nouveau ne peut être laissé à l'improvisation suivant les aléas des effectifs. Il s'agit d'un travail qui s'inscrit pleinement dans sa mission et dont la conception et l'organisation concernent l'ensemble de l'équipe éducative. En effet, ces premières années d'école s'intègrent à part entière dans le cursus scolaire dont elles constituent les fondations et le rôle spécifique du premier accueil scolaire doit être reconnu par tous : parents, collègues enseignants, mais aussi formateurs institutionnels et élus politiques.

Accueillir chacun dans sa différence tout en le faisant participer à la construction d'une culture commune dans laquelle les parents se reconnaîtront et pour laquelle ils jugeront l'école pleinement apte à accueillir leurs enfants constitue un enjeu majeur de l'école d'aujourd'hui et ceci dès les plus petites classes de la maternelle. Il en va de la réussite des élèves, il en va de la place de l'école en tant que facteur d'intégration à la société et aux valeurs qui la fondent. Dans cette perspective, la formation des enseignants est un axe incontournable pour promouvoir une école à la hauteur de ses ambitions.



Bibliographie

AFL (Association Française pour la Lecture). Lire Ecrire au cycle 1, Cahiers de vie, cahiers d'écrits.

Dupraz, L. (1995). *Le temps d'apprivoiser l'école*. Cahiers n° 9. Paris : Fondation de France.

Pradel, N. (1994). *A l'école à 2 ans, pourquoi pas ?* Paris : Hachette.

INTÉGRATION DES ENFANTS SOUFFRANT DE HANDICAP OU DE PROBLÈMES



Aspects organisationnels et méthodologiques pour promouvoir l'inclusion préscolaire

Atelier

Organisé par Gisela Chatelanat¹

But et plan de l'atelier

Le but de cet atelier est de contribuer à promouvoir des pratiques intégratives pour des enfants en situation de handicap en partageant des ressources méthodologiques et organisationnelles qui, selon l'expérience des différents participants, peuvent soutenir au quotidien les efforts d'intégration.

Les sites Baud-Bovy et Allobroges qui forment l'espace de vie enfantine du Mail (EVE du Mail), sont nés d'un partenariat entre la Ville de Genève et l'Université. Il s'agit donc d'une crèche accueillant à la fois les enfants du quartier et ceux de la communauté universitaire. L'inclusion d'enfants avec des besoins spéciaux est un des éléments de son projet d'établissement. Dans cet atelier, après une brève introduction de la problématique, l'équipe éducative expose et commente deux outils qui ont facilité leurs démarches inclusives : le projet individualisé d'intégration et le travail en réseau.

Dans un premier temps, le canevas de leur projet individualisé d'intégration est présenté et son utilité illustrée par l'exemple du projet de Carlota, une jeune enfant avec une trisomie 21, intégrée durant quatre années au site Baud-Bovy de l'espace de vie enfantine.

Dans un deuxième temps, l'équipe s'exprime, toujours en se référant à la situation de Carlota, sur un deuxième outil qui peut soutenir efficacement le processus d'inclusion : le réseau réunissant les différents acteurs concernés par la situation de Carlota. Les parents de Carlota, membres à part entière de ce réseau, parlent de leurs attentes face à l'intégration et soulignent ce que le travail en réseau leur a apporté.

Pour élargir le débat, une psycho-pédagogue du SEI (Service éducatif itinérant), intervenant régulièrement dans des lieux d'accueil de la petite enfance pour offrir un appui à l'intégration, montre qu'une grande individualisation des projets d'intégration est

¹ Professeure, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.



souhaitée par le réseau autour d'un enfant en situation de handicap pour pouvoir tenir compte des besoins différents et des spécificités de chaque situation.

Enfin, pour souligner que l'intégration ne doit pas – ne peut pas – être seulement une affaire interne, décidée et réalisée à l'intérieur des institutions éducatives, mais qu'elle doit être soutenue aussi par l'extérieur, une association genevoise, l'AIPE (Association d'aide à l'intégration d'enfants avec des besoins spéciaux dans les lieux d'accueil de la petite enfance du canton de Genève), est présentée. Cette association a comme but de mener une réflexion sur les questions d'inclusion et d'apporter une aide financière ou matérielle aux crèches, garderies et jardins d'enfants accueillant un enfant en situation de handicap.



Introduction

Par Gisela Chatelanat¹

L'intégration sociale et éducative des enfants avec une déficience physique et intellectuelle a été identifiée comme une des priorités des politiques sociales dès les années 1970 dans la plupart des pays du monde industrialisé. Contrairement à la Suisse, ces autres pays ont légiféré pour faciliter l'inclusion sociale et éducative d'enfants avec des besoins spéciaux.

En 1995, l'OCDE mène une étude approfondie concernant les pratiques inclusives dans des écoles de huit pays membres. Cet organisme conclut qu'il ne semble pas justifiable de maintenir à l'intérieur du système de l'école publique un système séparé d'éducation spéciale.

Bien des recherches dans ce domaine aboutissent à des conclusions semblables pour le domaine préscolaire. En effet, des études ont démontré que :

- des programmes préscolaires intégrés ont des effets positifs sur le développement des enfants avec ou sans handicap (Buisse & Bailey, 1993);
- avant l'apparition des représentations négatives et avant que des conduites inhabituelles ne suscitent des craintes, lorsque des jeunes enfants prennent l'habitude d'interagir dès leur plus jeune âge avec des pairs ayant un handicap, ils développent une plus grande acceptation de différences individuelles et des attitudes plus positives vis-à-vis des personnes handicapées en général (Favazza & Odom, 1997);
- des enfants en situation de handicap sont susceptibles de développer des compétences sociales et un comportement socialement plus adapté (Jenkins, Odom & Speltz, 1989);
- de bonnes pratiques inclusives sont relativement faciles à concevoir et à appliquer dans les lieux d'accueil de la petite enfance. La structure et le contenu flexible rendent comparativement aisés des ajustements qui prennent en compte des différences et besoins individuels. L'inclusion au niveau préscolaire ne peut que favoriser l'inclusion de toutes les personnes handicapées en préparant tous les enfants, les futurs citoyens, à des interactions plus spontanées, sans craintes et avec une attitude plus positive envers elles;

¹ Professeure, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève



des expériences avec l'organisation de pratiques inclusives nous apprennent des stratégies et des façons de promouvoir l'inclusion, utiles dans d'autres contextes.

En Suisse, comme dans bien d'autres pays, même si l'idée d'une intégration sociale des enfants en situation de handicap est aujourd'hui plus largement acceptée, il n'a pas été possible au cours des dernières décennies de concevoir et d'appliquer un modèle éducatif qui offre systématiquement une éducation à tous les enfants dans le même cadre social et éducationnel.

Cet atelier ne peut pas aborder l'ensemble des freins à l'application systématique d'une éducation intégrée de la petite enfance, ni ne peut traiter de tout l'éventail des mesures susceptibles de promouvoir l'inclusion d'enfants en situation de handicap. Mais en témoignant de quelques expériences vécues récemment, il voudrait apporter sa contribution à l'évolution des pratiques dans ce domaine.

Bibliographie

Buysse, V. & Bailey, D.B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26, 434-461.

Favazza, P. & Odom, S.L. (1977). Promoting positive attitudes of kindergarten age children towards people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.

Jenkins J.R., Odom, S.L & Speltz, M.L. (1989). Effects of integration and structured play on the development of handicapped children. *Exceptional Children*, 55, 420-428.

OCDE (1995). *Intégration des élèves à besoins particuliers*. Paris: OCDE.



1. Le projet individualisé d'intégration et le travail en réseau

Par Alain Humbert Droz, Silvia Pasi Figini, Martine Saillant,
Loreto Valdebenito et Isabelle van Heusden Wicht¹

Le développement du projet d'appui à l'intégration

La présence d'enfants en intégration dans une institution de la petite enfance est aujourd'hui une réalité de plus en plus courante. Toutefois, il ne suffit pas d'accueillir l'enfant pour le considérer comme intégré à la vie de l'institution ou au groupe.

Si une équipe éducative désire s'engager dans une démarche d'intégration, elle doit se donner les moyens d'offrir une prise en charge allant au-delà d'une simple présence physique ou du gardiennage de l'enfant différent. En effet, mieux connaître l'enfant, évaluer ses forces, ses capacités, ses besoins afin d'établir des objectifs et des moyens pour l'aider à se construire et à se faire une place en tant qu'enfant à part entière au sein d'une institution de la petite enfance, nécessite une approche particulière.

Suite à ce constat, notre collègue Agnès Monnet (2000) a effectué son mémoire de licence en Sciences de l'éducation sur ce sujet, avec comme projet de fournir à l'équipe éducative de l'Espace de vie infantine (EVE) du Mail (et pourquoi pas à d'autres?) un outil de travail.

Le Projet d'appui à l'intégration (PAI) est une méthodologie, un outil d'observation, d'organisation et de planification pour aider les éducateurs de la petite enfance dans l'accueil et le suivi d'enfants en situation de handicap, intégrés au sein de leur institution. Il vise à fournir un support de travail aux professionnels afin de réduire leurs craintes et leur inquiétude face à l'handicap de l'enfant, tout en facilitant la prise en charge de l'enfant au travers d'un projet adapté à ses capacités et ses difficultés.

Le PAI est basé sur l'inventaire des forces, des problèmes et des besoins vécus par l'enfant au sein de l'institution. Il mentionne les moyens et les stratégies pour atteindre les objectifs fixés et leur évaluation. Il doit entraîner une cohérence dans le suivi de l'enfant intégré, non seulement entre les éducateurs mais également entre la famille, l'EVE et les différents intervenants impliqués dans la prise en charge de l'enfant.

Le PAI est détaillé en quatre étapes et se présente sous forme de tableau.

¹ Espace de vie infantine du Mail, Genève.



1^{ère} étape : description de l'enfant dans l'institution

Ce tableau identifie les forces et les problèmes vécus par l'enfant durant les moments clés de la journée afin de déterminer ses besoins dans chaque contexte particulier.

2^e étape : besoins et objectifs prioritaires

Les besoins, définis lors de la première étape, permettent d'identifier et de fixer des objectifs ; toutefois, après l'identification des besoins, il est souvent impossible de tous les réaliser, d'où l'importance d'établir des priorités, ce qui signifie choisir les besoins à satisfaire par ordre d'importance et de hiérarchisation dans le développement de l'enfant.

Nous choisissons au maximum quatre besoins prioritaires, le but n'étant pas de sur-stimuler l'enfant, mais bien de lui offrir une prise en charge lui permettant d'évoluer et de grandir à son rythme parmi les autres.

3^e étape : élaboration du PAI

Ce tableau permet à l'éducateur de préciser et d'opérationnaliser l'objectif fixé en indiquant le moyen, le contexte, le critère de réussite et le mode d'évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation, elle est définie comme un système d'analyse et de compréhension. Elle est d'abord le moyen de vérifier l'acquisition ou non de l'objectif en fonction du critère de réussite fixé. Mais elle devrait plus généralement mener à la confrontation des finalités, des objectifs, des stratégies mises en œuvre avec les résultats obtenus. Ainsi, l'évaluation « non acquis » de l'objectif ne doit pas être vécue par l'enfant, sa famille ou encore par les éducateurs comme un échec, une sanction de l'enfant « qui ne réussit pas » ou des éducateurs « qui travaillent mal ». Elle doit plutôt conduire l'ensemble des acteurs à une reformulation, une redéfinition des objectifs à atteindre et/ou des moyens à utiliser.

4^e étape : suivi de l'enfant

L'utilisation de ce tableau permet d'avoir un suivi écrit des observations effectuées ; elle a également pour but d'aider les éducateurs lors de l'évaluation des objectifs et de leur permettre d'observer une continuité dans le suivi de l'enfant et, par là-même, de faire une auto-évaluation de leur engagement dans cette prise en charge.

En conclusion, il est important de relever que l'élaboration du PAI demande du temps aux éducateurs, mais ce temps nous semble bien investi. En effet, après 2 ans d'utilisation de cet outil, nous constatons qu'il permet de soutenir les éducateurs dans leur démarche d'écriture (l'existence des tableaux leur permet de gagner du temps, d'avoir des repères et un historique sur l'évolution de l'enfant au sein de l'institution), de travailler en partenariat et de se sentir plus à l'aise avec la notion d'intégration, car il



fixe des objectifs et des stratégies communes aux partenaires, transmissibles à l'ensemble de l'équipe.

Le projet d'appui à l'intégration de Carlota

Pour illustrer notre utilisation de cet outil, nous décrivons ci-dessous une partie du PAI défini pour Carlota, une petite fille avec une trisomie 21 que nous avons accueillie à l'EVE du Mail pendant quatre ans. Les objectifs du PAI étaient élaborés et poursuivis avec le réseau composé de tous les intervenants auprès de Carlota et de ses parents.

Quelques semaines après la période d'adaptation de Carlota à l'EVE du Mail, l'éducatrice de référence a listé, après observation, les besoins prioritaires de Carlota. Il est apparu rapidement qu'un de ses besoins était d'augmenter le tonus dans les jambes pour pouvoir se mettre debout, puis marcher.

Plusieurs étapes intermédiaires et stratégies ont alors été mises en place pour tenter d'atteindre ce but de la marche. De mai 1999 à fin février 2000, à travers les objectifs intermédiaires «utilise la station debout sur les genoux», «utilise la station debout sur ses pieds avec un support», «marche avec une aide» et «marche seule», nous avons mis en place une série de stratégies dans le contexte d'activités en petits groupes pour atteindre l'objectif «marche». Les échéances étaient posées de manière à ne pas surstimuler l'enfant (qui bénéficiait par ailleurs d'autres prises en charge en dehors de l'EVE).

Concernant l'objectif de l'acquisition de la marche, il nous a semblé très important, lors du passage de Carlota dans le groupe des «grands», qu'elle puisse se déplacer d'une manière autonome. Nous aurions pu la laisser dans le groupe des 0-15 mois, mais pour nous il était important qu'elle puisse être intégrée avec les enfants du même âge chronologique et nous nous sommes donné les moyens pour que cette intégration soit possible, en accord avec la famille et les autres intervenants.

A l'âge où Carlota aurait pu commencer l'école enfantine, pendant une réunion de réseau, tous les partenaires se sont mis d'accord qu'il lui serait profitable de rester une année supplémentaire à l'EVE, surtout afin de lui donner les moyens d'être encore plus sûre d'elle et de développer son langage.

Cette année supplémentaire a permis de mettre à profit ses acquisitions, notamment dans le cadre d'activités en petits groupes.

Un objectif commun du réseau autour de Carlota

Le réseau a décidé d'un objectif à poursuivre en commun entre la psychopédagogue, la logopédiste, l'éducateur de référence et une stagiaire. Dans le but d'intégrer Carlota dans un milieu scolaire ordinaire, tous les intervenants se sont mis d'accord sur l'importance de travailler sur la notion du temps. Le travail pour atteindre cet objectif



a trouvé sa place dans les activités quotidiennes de l'EVE du Mail, par exemple dans des réunions, des jeux de suite, et par la réalisation d'un panneau avec des photos du déroulement de la journée. Toutes les activités proposées étaient également pertinentes pour d'autres enfants.

Le suivi des objectifs relatifs à la notion de temps et celui des autres objectifs inscrits dans le PAI était toujours expliqué lors des réunions du réseau, revu avec les parents et les intervenants et distribué à la fin de chaque séance. Nous pensons qu'un travail coordonné entre l'EVE, les parents et tous les autres intervenants autour d'un même but a contribué à l'évolution rapide de la notion de temps chez Carlota.

Bibliographie

Monnet Jacquemoud, A. (2000). *Le projet d'appui à l'intégration*. Mémoire de licence, FPSE, Université de Genève.



2. L'intégration à la crèche et le travail en réseau : attentes et expériences des parents

Par Laurent Gonell¹

Avant de développer nos attentes de parents dans le cadre d'une intégration à la crèche, nous aimerions souligner l'inégalité face au handicap et le manque flagrant d'informations et de soutien pour les familles.

Il va de soi que les attentes vont bien souvent être différentes selon les familles et le degré d'acceptation du handicap.

Dans notre cas, nous avons obtenu l'inscription à la crèche EVE du Mail en milieu d'année pour nos deux jumeaux, âgés d'un an et demi. A cette époque, nos attentes étaient surtout un désir d'intégration, de normalisation de l'environnement et de la manière de vivre pour notre enfant handicapée (ah ! le plaisir de se sentir ordinaire !). Nous étions bien sûr un peu inquiets (aujourd'hui nous pouvons dire à tort). Nous voulions qu'une attention particulière soit portée à Carlota, prenant en compte ses difficultés. Dans le même ordre d'idée, il nous paraissait nécessaire d'avoir une communication accrue avec l'équipe. Un autre point important dans notre cas était la prise en compte de la fratrie. Le frère jumeau de Carlota joue un rôle important dans le développement de sa sœur et dans son parcours préscolaire et scolaire. Nous croyons que l'enfant handicapé s'adapte très souvent sans problème, à condition qu'il soit un peu aidé (l'avenir nous a confirmé dans cette idée). Nous désirions aussi que la crèche accepte une collaboration avec toute l'équipe thérapeutique s'occupant de notre enfant (logopédiste, psychologue, physiothérapeute). Enfin, nous avions très tôt le désir d'envisager et de préparer « l'après-crèche » avec une future intégration dans une école ordinaire.

Toutes ces attentes ont été remarquablement prises en compte par l'équipe qui, en fait, a su souvent les anticiper et les inclure d'emblée dans leur travail. L'équipe éducative de l'EVE du Mail a montré une grande flexibilité en plus d'un grand professionnalisme, réconfortant pour nous, les parents. A titre d'exemple, à travers les discussions avec l'équipe, nous avons pu décider ensemble que Carlota passerait une année supplémentaire en crèche pour pouvoir mieux réussir son intégration en première enfantine de l'école ordinaire de notre quartier. Les réunions de groupes, du réseau, étaient organisées au sein même de la crèche et un efficace système de comptes-rendus nous permettait de définir clairement les objectifs fixés pour Carlota et de suivre son évolution.

¹ Parent d'un enfant handicapé, Genève.



Pour conclure, sachez que Carlota a intégré l'école avec succès, son développement est harmonieux et sa joie de vivre est la récompense de notre travail. Nous profitons de cette tribune pour remercier encore l'EVE du Mail et pour vous conjurer de tout faire pour faciliter l'intégration des enfants porteurs de handicap. Notre société en sera la première bénéficiaire.



3. L'intégration et le travail en réseau

Par Ly Nguyen¹

Mon but dans cet atelier n'est pas de développer le sujet de l'intégration, mais plutôt de relever quelques points qui me semblent importants dans les pratiques intégratives d'un service tel que le Service éducatif itinérant.

Tout d'abord, il me semble que l'on ne peut parler de l'intégration en général, mais plutôt des intégrations différenciées, car pour chaque situation le processus d'intégration peut prendre des formes très différentes. En fait, il s'agit chaque fois de construire ce processus (d'intégration) entre les différents acteurs.

D'abord l'enfant et ses parents : quelle est la situation de l'enfant et quels sont ses besoins ? Avant le suivi du Service éducatif itinérant, l'enfant était-il déjà intégré dans un lieu d'accueil de la petite enfance ? Quelle est la demande des parents ? Nous ne devons pas oublier que les parents ont un rôle important et participatif dans ce processus.

Puis il y a les différents lieux d'intégration. J'aimerais manifester ici une grande reconnaissance vis-à-vis des institutions de la petite enfance, car sans leur implication, il est difficile, voire impossible de parler d'intégration préscolaire.

Autrement dit, chaque fois que nous participons à l'intégration d'un enfant, il s'agit de la réinventer, car chaque intégration est un événement unique et dynamique. Par conséquent, on pourrait dire qu'il n'existe pas une « recette miracle » pour aboutir à une intégration satisfaisante. Inventer, réinventer à chaque fois ! Cette créativité est indispensable.

Cependant, elle doit aussi être accompagnée d'un certain cadre avec certains outils fondamentaux qui sont nécessaires à la mise en place d'un tel travail d'équipe.

Loin de tous vous les énumérer, je nommerai ici surtout le « travail en réseau ». En effet, dans les pratiques intégratives, on pourrait dire que ce travail en réseau est un des facteurs les plus importants pour une intégration réussie, bénéfique à l'enfant, à sa famille ainsi qu'au lieu d'intégration qui l'accueille.

Ce travail en réseau permet : (1) de considérer le rôle participatif des parents dans ce processus, c'est-à-dire leur motivation, leur demande et leur questionnement, (2) de considérer l'enfant comme un sujet actif dans son intégration, (3) de considérer le rôle

¹ Service éducatif itinérant, Genève.



des équipes éducatives et celui des différents thérapeutes, qui forment une équipe stable autour de l'enfant.

Une fois l'équipe formée, les parents et l'enfant inclus, l'intervenant(e) du Service éducatif itinérant peut servir de « médiateur » entre les différents acteurs.

Le but de ce travail en réseau est de créer des liens entre tous les partenaires ainsi qu'un espace de discussion qui contribue à une mise en commun des compétences de chacun, et donc au maintien de la cohérence du projet éducatif.

Cet espace de discussion permet aussi une « régulation périodique des relations interpersonnelles » (Detraux, 2001), une certaine régulation émotionnelle de tous les acteurs impliqués dans un processus d'intégration donné, car quand on intègre un enfant, on l'investit !

Enfin, cet espace offre aussi à tous une possibilité de « décentration » (Detraux, 2001) et une vue d'ensemble sur l'évolution du processus.

En fait, le (la) psychologue ou psychopédagogue du Service éducatif itinérant assume souvent ce rôle de médiateur car il (elle) n'est ni « dedans », ni « dehors ». Autrement dit, tout en étant un(e) intervenant(e) externe, il (elle) assume une présence implicative et régulière auprès de l'enfant et de l'équipe.

Au niveau de l'équipe, le (la) psychologue-psychopédagogue du Service éducatif itinérant peut offrir un soutien, une écoute, des suggestions de pistes de travail et une approche théorique sur le développement de l'enfant. Au niveau de l'enfant, l'intervenant(e) du Service éducatif itinérant va le soutenir dans ses activités au sein de son groupe, observer ses progrès, ses difficultés et les interactions réciproques avec ses pairs. En effet, il s'agit toujours des pratiques d'intégrations réciproques au sens le plus large du terme.

Pour conclure, dans cette perspective, on constate que « le processus d'intégration s'inscrit dans un dispositif ouvert » (Detraux, 2001), dans lequel le projet éducatif proposé prendra un sens pour tous les acteurs.

Un dernier point qu'il me semble important de relever : il ne s'agit pas seulement de prendre en considération le « faire », autrement dit les interventions concrètes, mais également les représentations que tous les acteurs peuvent avoir de l'évolution du processus d'intégration.



Bibliographie

Detraux, J.-J. (2001). L'intégration d'enfants à besoins éducatifs en milieu scolaire non spécialisé. In Rondal, J.-A. & Comblain, A. (éd.), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*. Bruxelles: Mardaga.

4. L'AIPE : un soutien pour les lieux d'accueil

Par Gisela Chatelanat¹

Aussi longtemps que la mise en place de pratiques favorables à l'intégration de jeunes enfants en situation de handicap est essentiellement la responsabilité de chaque institution de la petite enfance et que les équipes éducatives ne peuvent compter que sur une aide ponctuelle des spécialistes impliqués dans la prise en charge d'un enfant singulier avec un retard ou un trouble du développement, cette tâche risque d'être perçue comme lourde par les équipes et une généralisation de ces pratiques sera difficile. Pour que chaque jeune enfant en situation de handicap puisse prétendre à sa place dans une crèche, garderie ou jardin d'enfants, les institutions doivent se sentir reconnues et soutenues au quotidien dans un projet d'inclusion pour tous. Comme nous l'avons vu, le travail en réseau et la méthodologie du projet d'intégration individualisé sont un progrès dans le sens de cette reconnaissance et du soutien. Mais d'autres besoins très concrets peuvent se faire sentir lors d'une intégration. Besoins matériels, besoins financiers, par exemple pour pouvoir disposer «de bras en plus», dégager du temps pour la préparation du projet ou les réunions de réseau, etc.

L'Association d'aide à l'intégration d'enfants avec des besoins spéciaux dans les lieux d'accueil de la petite enfance du canton de Genève (AIPE, <http://www.aipe.ch>) cherche à fournir cette aide concrète aux institutions qui en font la demande. Il s'agit d'une association issue d'un groupe de travail qui avait été mandaté par la Commission Petite enfance de la Ville de Genève pour mener une réflexion sur les problèmes relatifs à l'intégration de jeunes enfants et de faire des recommandations en vue d'une action coordonnée des différents services concernés. Depuis sa constitution en association en 1998, ce groupe met à disposition des lieux d'accueil un formulaire qui permet de décrire d'une manière détaillée la situation de l'enfant et de préciser le projet et la demande de l'institution, ainsi qu'un autre document qui sert à évaluer l'évolution de l'enfant accueilli avec un soutien de l'AIPE. Après acceptation du projet présenté, grâce à des donations et une subvention de la Ville de Genève, l'AIPE accorde alors une aide financière aux mesures préconisées.

L'association poursuit, par ailleurs, sa réflexion sur les stratégies et les moyens à mettre en place pour que l'inclusion des enfants en situation de handicap puisse s'inscrire durablement dans les pratiques professionnelles et dans un cadre politique cohérent, permettant de répondre aux besoins spéciaux des enfants sans les exclure des lieux d'apprentissage et de socialisation destinés aux jeunes enfants.

¹ Professeure, Université de Genève.



Méthodes d'évaluation et d'intervention multidimensionnelle de jeunes enfants présentant des retards de développement

Atelier

Par Nathalie Nader-Grosbois¹, Isabel Seynhaeve²,
Anne-Françoise Thirion³ et Julie Langohr⁴

1. Introduction

Dans le cadre de l'intervention précoce et préscolaire, les objectifs poursuivis à l'égard des enfants présentant un retard ou trouble de développement correspondent généralement à une stimulation de leur développement et à la prévention secondaire d'incapacités. Une multitude de modèles servent de cadres de référence pour les professionnels : modèles centrés sur l'éducation des enfants, modèles de thérapie ou d'éducation parentale, modèles centrés sur les interactions parents-enfants (Didriche & Montulet, 1991). Parmi les modèles théoriques d'intervention auprès de l'enfant à retard mental, certains se fondent sur un principe normatif et se réfèrent à la succession d'acquisitions cumulatives, répertoriées chez l'enfant tout-venant pour chaque secteur de développement (dont le modèle comportemental) ; d'autres s'inspirent de théories développementales (dont les modèles piagétien et néopiagétien) et s'intéressent à l'organisation structurelle des capacités, au processus séquentiel et intégratif du développement. Ces derniers modèles permettent d'appréhender les particularités des patterns développementaux d'enfants atypiques. En effet, l'évolution en niveaux de développement et les mécanismes de transition d'un niveau à un autre proposés dans ces modèles ont généré divers instruments d'évaluation et programmes d'intervention. Par ailleurs, a été élaborée une série d'outils d'observation ou de questionnaires permettant de relever les capacités fonctionnelles de l'enfant dans différents domaines afin d'ajuster les objectifs de l'intervention aux exigences de la vie quotidienne. Enfin, sur la base de théories émises en psychopathologie du développement, quelques grilles ont été construites pour identifier certains comportements « psychopathologiques » récurrents chez des enfants atypiques.

¹ Professeure, Université catholique de Louvain.

² Assistante, Université catholique de Louvain.

³ Assistante, Université catholique de Louvain.

⁴ Chercheuse, Université catholique de Louvain.

A propos de la médiation proposée par l'adulte, un foisonnement de travaux relèvent les types d'étayage propices à soutenir les apprentissages et l'évolution de l'enfant.

Face à ces diverses conceptions et outils, les chercheurs et praticiens concernés par le champ de l'éducation spécialisée sont amenés à faire des choix pertinents avec leurs objectifs respectifs de recherche ou d'intervention. En intervention, les professionnels se doivent d'évaluer précisément les potentialités et les progrès plus lents des enfants présentant un retard développemental, pour proposer des stimulations cohérentes avec le profil hétérogène de capacités de ces derniers. Cette intervention peut-elle se repérer aux séquences développementales décrites chez les enfants tout-venant ? Les acquisitions se réalisent-elles selon le même ordre chez des enfants présentant un retard mental ? Comment prendre en compte les variations de rythme de développement de ces enfants dans l'intervention ? Ces questions se posent régulièrement au sein des équipes. Quant aux chercheurs, ils doivent évaluer de façon pertinente ces enfants atypiques pour étudier leurs modes particuliers de fonctionnement et développement.

Ces préoccupations fondent les choix effectués dans les travaux scientifiques menés dans notre équipe : ainsi trois types de recherches sont inclus dans ceux-ci. Premièrement, la recherche fondamentale s'intéresse aux modes de fonctionnement et développement d'enfants ordinaires et atypiques. Deuxièmement, la recherche instrumentale vise l'adaptation aux enfants atypiques des méthodes d'évaluation et d'intervention utilisées en s'assurant de leur applicabilité et de la richesse des informations récoltées. Troisièmement, la recherche intégrée à l'action implique d'une part l'insertion des travaux au sein du processus d'intervention en cours, et d'autre part l'élaboration de pistes d'intervention sur la base des résultats de ceux-ci.

Quant aux choix des modèles conceptuels et des champs concernés, nos travaux se réfèrent à la psychologie du développement, particulièrement le socio-constructivisme et les théories néopiagéticiennes, à l'approche pragmatique et psycholinguistique de la communication, à la psychopathologie du développement et à l'approche psycho-éducative. En outre, la référence aux hypothèses de « retard » versus « différence » des modes de développement de personnes à retard mental par rapport aux personnes ordinaires (Weisz & Zigler, 1979 ; Weisz, Yeates & Zigler, 1982) sert à la discussion des résultats de ces travaux.

Pour explorer ces deux hypothèses dans les travaux entrepris, trois approches combinées sont impliquées dans l'observation et l'analyse des comportements des enfants concernés. La première approche s'intéresse au « fonctionnement », c'est-à-dire aux stratégies de résolution de problèmes de l'enfant en contextes particuliers, stratégies permettant l'adaptation de ses comportements aux situations auxquelles il est confronté. La deuxième approche se centre sur le « dysfonctionnement », c'est-à-dire, sur les comportements émis par l'enfant qui enfreignent la réalisation d'une tâche ou la manifestation d'une réponse adaptée. La troisième approche envisage le « développement » de l'enfant dans ses dimensions cognitives, communicatives, langagières, émotionnelles.



En l'occurrence, ces diverses approches sont appliquées à deux périodes développementales : la période sensori-motrice et la période symbolique.

Cette contribution présente les procédures et méthodes employées dans quatre projets de recherche s'intéressant aux modes de développement et fonctionnement d'enfants présentant un retard mental ou un trouble de développement, en comparaison à des enfants tout-venant. Au sein des deux premiers projets, sont présentées des échelles d'évaluation développementale cognitives, communicatives et socio-émotionnelles ; des grilles d'évaluation fonctionnelle permettant de comparer les évaluations des professionnels-chercheurs-parents ; et des méthodes d'intervention applicables en période sensori-motrice. Au sein des deux autres projets de recherche, sont présentés respectivement un dispositif investiguant la cognition sociale (compréhension des émotions et fausse croyance) ; une grille multidimensionnelle d'observation de leurs stratégies mises en œuvre en contextes ludo-éducatifs avec support informatique et support concret.

2. Méthodologie d'évaluation et d'intervention concernant la période sensori-motrice

2.1. « Evaluation multi-partenariale d'enfants à retard mental et à troubles autistiques pour l'intervention précoce »

2.1.1. Objectifs

Jusqu'à présent, la majorité des travaux à propos de jeunes enfants à développement atypique se situent soit dans une logique d'évaluation ponctuelle du fonctionnement de l'enfant, soit dans une logique d'évaluation développementale. Plus rares sont les travaux qui associent les deux logiques d'évaluation à des fins de comparaisons inter-handicaps (Adrien, 1996 ; Nader-Grosbois, 2001b, 2001c). Le type de partenariat envisagé dans cette recherche est qualifié de « symbiosynergique » : les parents, les professionnels et le chercheur collaborent par leurs savoir-faire et savoirs complémentaires et contextualisés (Nader-Grosbois & Lepot-Froment, 2002). La recherche s'inscrit, en outre, dans la perspective du « Developmental Curriculum-based and ecological approach » (Bricker & Cripe, 1992) qui encourage les liens directs entre évaluation et intervention (Bricker, Bailey & Slentz, 1990 ; Bricker, 1996 ; Barnett, Lentz, Bauer, Macmann, Stollar & Eherhardt, 1997 ; Ramey, Landesman & Ramey, 1998).

Sur la base d'évaluations développementales et fonctionnelles¹ multi-partenariales d'enfants à retard mental et à troubles autistiques, trois objectifs principaux sont explorés dans cette recherche. (1) Quelles sont les variabilités fonctionnelles et

¹ Les auteurs entendent par fonction « un ensemble de comportements qui peuvent relever des modalités sensorielles, perceptives, intellectuelles différentes et dont la finalité est pour le sujet de s'adapter » (Adrien, Barthélémy & Lelord, 1995, p. p. 89). Par exemple : l'attention, la perception, la motricité, la régulation de l'activité, la capacité à s'engager dans des interactions réciproques et intentionnelles, etc.

développementales d'enfants à retard mental et à autisme dans les différents domaines investigués, ainsi que les éventuelles particularités des transitions entre des niveaux majeurs du développement sensori-moteur ? (2) La distance versus la proximité des évaluations réalisées respectivement par les différents partenaires (chercheur, parents, professionnels) varie-t-elle suivant la déficience et suivant la durée de l'usage des outils ? (3) Quelles sont les qualités d'applicabilité et les complémentarités des instruments d'évaluation développementale et fonctionnelle afin de faire émerger en partenariat des objectifs d'intervention concertés, souples, réalistes, mesurables et révisables ?

Il est difficile non seulement d'évaluer précisément mais aussi de cibler des objectifs d'intervention à l'égard d'enfants à retard mental et à troubles autistiques, vu certaines caractéristiques déjà évoquées dans la littérature. Notamment, relevons l'hétérochronie de développement pour ces deux populations (Adrien, 1996 ; Guidetti & Tourrette, 1999 ; Nader-Grosbois, 2001) et les troubles du maintien de l'activité chez les enfants à troubles autistiques (Adrien, Martineau, Barthélémy, Bruneau, Garreau & Sauvage, 1995).

2.1.2. Méthodologie

Echantillon

Les évaluations portent sur 15 enfants à troubles autistiques, 15 enfants à retard mental et 15 enfants tout-venant d'âge développemental situé entre 12 et 24 mois. L'échantillon se constitue auprès de services d'aide précoce et crèches en Wallonie (Belgique)⁵.

Instruments

I. Evaluation développementale

– La « Batterie d'évaluation du développement cognitif et social » (BECS, Adrien, 1996). Celle-ci appréhende les niveaux de développement (dont l'âge développemental se situe entre 4 et 30 mois) pour 16 domaines répartis en deux secteurs. La cognition socio-émotionnelle comprend la régulation du comportement, l'interaction sociale, l'attention conjointe, le langage expressif, le langage compréhensif, l'imitation vocale, l'imitation gestuelle, les relations affectives et l'expression émotionnelle. La cognition sensori-motrice concerne l'image de soi, le jeu symbolique, les schèmes d'action, la causalité opérationnelle, les moyens-buts, les relations spatiales et la permanence de l'objet. Cet instrument s'inspire des « *Infant Psychological*

⁵ Pour différencier les enfants présentant des troubles autistiques de ceux présentant un retard mental, est utilisée l'« Echelle d'évaluation de l'autisme infantile » (CARS-T, Schopler, Reichler & Rothen-Renner, 1989). Les appariements entre enfants tout-venant et à troubles autistiques ou à retard mental se fait font en référence aux scores obtenus au « Brunet-Lézine Révisé » (Josse, 1997).



Development Scales » (IPDS, Uzgiris & Hunt, 1975) et des échelles d'« Evaluation de la communication sociale précoce » (ECSP, Guidetti & Tourrette, 1993).

II. Evaluation fonctionnelle

– L'« *Assessment, Evaluation Programming System for Infants and Children* » (AEPS, Bricker, 1993). L'AEPS appréhende les habiletés fonctionnelles dans six domaines : motricité fine, motricité globale, adaptation, cognition, communication et domaine social. Il est conçu à l'intention d'enfants « à risque » ou « à trouble » d'âge de développement de 1 mois à 3 ans. La traduction française proposée par Dionne de la version originale de Bricker (1993) est en cours de validation. L'instrument est composé de buts et objectifs structurés selon un ordre séquentiel de difficulté. Ceux-ci, une fois évalués par une personne familière à l'enfant (parents, intervenants), sont directement référés à un guide d'intervention AEPS intitulé « Programmation d'intervention pour enfants de la naissance à trois ans ».

– L'« Evaluation fonctionnelle des comportements » (EFC, in Barthélémy, Hameury & Lelord, 1995). Cet outil évalue les comportements dysfonctionnants. Il constitue un premier essai de classification des comportements autistiques selon onze fonctions à partir de deux échelles existantes : l'ECA (Barthélémy et al., 1990) et l'ERN-C (Adrien et al., 1992). Les onze fonctions envisagées sont : l'attention, la perception, l'association, l'intention, l'imitation, la motricité, l'émotion, le contact, la communication, la régulation et la cognition. Adrien, Roux, Couturier, Malvy, Barthélémy, Debuly, Guerin et Lelord (2001) ont, à partir des 55 items de l'outil, dégagé six facteurs : I-dysfonctionnements interactifs, II-dysfonctionnements praxiques, III-dysfonctionnements auditifs, IV-dysfonctionnements attentionnels, V-ilôts de compétences et VI-dysfonctionnements émotionnels.

– La « Grille de régulation, adaptation, modulation » (GRAM, Adrien, 1996). Cet outil propose une évaluation des dysrégulations de l'activité suivant leur intensité et leur fréquence. La régulation de l'activité est une fonction particulière qui touche aux capacités d'anticipation, de planification de l'action et d'ajustement de stratégies aux modifications de l'environnement. Cinq types d'anomalies comportementales sont répertoriées : la rupture, la persévération, la lenteur, la variabilité, la désynchronisation. Celles-ci sont examinées suivant trois temps de l'activité : l'initiation, le maintien et l'achèvement. L'outil comprend 15 items correspondant à l'association entre chacune des anomalies et les trois temps de l'action.

Procédure

La première étape de la recherche (ou étape prétest) consiste pour le chercheur à réaliser les évaluations filmées des enfants au moyen de la BECS, l'EFC-R et la GRAM et à soumettre le questionnaire AEPS aux parents. Les intervenants de l'équipe partenaire complètent certains volets du test AEPS suivant leurs disciplines.

Dans un deuxième temps, les données récoltées pour chaque enfant sont compilées sous forme d'un bilan reprenant les profils émergents et établis par la BECS, un résumé des buts et objectifs atteints au test AEPS et les résultats à la GRAM et à l'EFC-R. Sont relevées à cette occasion les différences des évaluations des habiletés fonctionnelles entre les intervenants et les parents. Au cours d'une réunion de concertation avec les partenaires, le chercheur veille à faire émerger des objectifs d'intervention à l'aide du guide d'intervention AEPS et à identifier les moyens à mettre en œuvre. Sur une période de 12 mois, une intervention spécialisée auprès des enfants est mise en place par le chercheur à raison d'une fois par mois. Parallèlement, les intervenants et les parents soutiennent l'intervention de façon continue. Tous les quatre mois, les partenaires révisent les buts et objectifs AEPS. Enfin, dans un dernier temps, un post-test est effectué selon la même procédure qu'au prétest. En outre, un questionnaire sera soumis aux parents et aux intervenants concernant l'appréciation des qualités d'applicabilité et de complémentarité des instruments proposés. Une estimation de la fréquence avec laquelle l'intervention a eu lieu auprès de l'enfant sera également effectuée.

2.1.3. Discussion méthodologique

Tout d'abord, cette recherche a pour originalité de combiner l'évaluation développementale et l'évaluation fonctionnelle auprès d'enfants à retard mental et à troubles autistiques selon un suivi longitudinal de 12 mois. Ensuite, cette étude a l'avantage de coordonner plusieurs plans. (1) Un plan de « macro-fonctionnement » ou de développement : la BECS est un instrument dont l'atout principal est de proposer des profils de développement couvrant seize domaines distincts qu'ils soient de l'ordre de la cognition socio-émotionnelle ou de la cognition sensori-motrice. (2) Un plan de « fonctionnement » modal de l'enfant par le relevé d'habiletés fonctionnelles au moyen de l'AEPS et l'EFC. Une programmation des stimulations est proposée selon des séquences d'habiletés spécifiques utiles à l'enfant dans ses activités quotidiennes dans l'AEPS. (3) Un plan de « micro-fonctionnement » : la GRAM, quant à elle, a la spécificité d'évaluer finement les dysfonctionnements dans la régulation de l'activité qui peut en partie expliquer certaines incapacités fonctionnelles menant à des retard de développement. La combinaison de ces trois plans au sein d'un modèle « en cascade » a été proposée par Nader-Grosbois (2000a) qui en a démontré l'intérêt, notamment pour l'étude des patterns de développement cognitif et communicatif de jeunes enfants tout-venant et à retard mental. Enfin, inscrite dans une perspective du « *Developmental Curriculum-based and ecological approach* », cette recherche a le souci de multiplier les regards sur un même enfant confronté à des tâches structurées lors de l'administration d'échelles et à des activités prenant sens dans sa vie quotidienne, ceci en dégageant sa trajectoire individuelle sans privilégier un domaine de développement par rapport à un autre.



2.2. « Méthode d'intervention visant l'intégration de schèmes cognitivo-socio-communicatifs précoces chez des enfants à retard mental »

2.2.1. Origine de la méthode

Dans des études menées à propos des patterns de développement cognitif et communicatif de jeunes enfants se situant en période sensori-motrice, plusieurs hypothèses ont été explorées quant aux modes de développement et de fonctionnement d'enfants à retard mental en comparaison à des enfants ordinaires (Nader-Grosbois, 1997, 1999, 2000a-b, 2001a-b-c). Une *approche intégrée de différents aspects* de ces patterns de développement cognitif et communicatif s'est réalisée, en l'occurrence, par l'analyse de la progression *séquentielle* des capacités, de la dynamique des interrelations *structurelles* entre ces dernières, des *rythmes* variables du développement de ces capacités, et des *stratégies fonctionnelles* employées en situation problématique. Ces quatre aspects ont été considérés pour apprécier les similarités versus différences de ces patterns développementaux entre enfants tout-venant et à retard mental, sans négliger les variabilités inter- et intra-individuelles (Nader-Grosbois, 1997). En résumé, quels sont les principaux résultats ? Les séquences cognitives et communicatives se développent selon un ordre similaire dans les différents domaines investis chez les enfants à retard mental et ordinaires. Quant aux relations structurelles, les corrélations inter-domaines sont relativement moins élevées chez les enfants à retard mental que chez les enfants ordinaires ; ces patterns structurels ne sont que partiellement similaires entre les deux groupes. Les performances des enfants aux divers domaines à des âges différents dans l'étude longitudinale (Nader-Grosbois, 2001c) indiquent une structuration cognitive et communicative individualisée qui tend à s'harmoniser au fil des âges et du développement sensori-moteur. Bien que l'hétérochronie entre capacités cognitives soit présente chez les enfants tout-venant et varie suivant les âges et les individus, elle est plus manifeste chez les enfants à retard mental. Par ailleurs, les observations qualitatives (Nader-Grosbois, 2001a) montrent que les jeunes enfants à handicap mental présentent des stratégies cognitives spécifiques. Plusieurs situations inductrices suscitent chez les enfants à retard mental une succession de comportements témoignant d'une progression dans les stratégies cognitives mobilisées : dans un premier temps, les enfants répondent par une action non pertinente ou « non critique » ; puis, suite à des encouragements ou à une démonstration de l'adulte, ils manifestent un comportement intermédiaire un peu plus évolué pour, enfin, répondre de manière adaptée, en produisant une action « critique » reconnue comme repère développemental. Ces constats confirment l'existence de différences partielles du fonctionnement cognitif voire d'un état de « sous-fonctionnement » cognitif chez les enfants à retard mental (Paour, 1991a-b, 1992a-b). Par ailleurs, l'étude longitudinale indique une discontinuité développementale majeure chez les enfants à retard mental lors du passage d'une communication conventionnelle gestuelle à une communication conventionnelle linguistique, ainsi qu'une variabilité inter- et intra-individuelle dans l'évolution communicative pour les deux groupes d'enfants. Des stratégies communicatives spécifiques aux enfants à retard mental les différencient des enfants tout-venant : les premiers entrent plus volontiers en interactions sociales dyadiques qu'en

interactions triadiques exigeant le partage d'attention à l'égard d'un objet et d'une personne. De plus, les enfants à retard mental manifestent encore des comportements communicatifs « primitifs » non verbaux même s'ils sont capables d'émettre des mots isolés dans certaines situations. Enfin, ces études relèvent chez les enfants à retard mental, un problème d'intégration et de consolidation des schèmes cognitivo-socio-communicatifs.

2.2.2. Consolidation et coordination de schèmes cognitivo-socio-communicatifs précoces : quels fondements ?

Au vu de la littérature et de ces travaux, il semble judicieux d'intégrer plusieurs conceptions théoriques émises quant aux liens entre cognition et communication, envisagés selon trois plans distincts, allant du micro-fonctionnement au développement. Ce modèle intégré pouvant être qualifié de « cognitivo-socio-constructiviste » a directement inspiré les principes de cette méthode.

Sur le plan d'un « micro-fonctionnement » en contexte particulier

L'hypothèse de spécificité de Gopnik et Meltzoff (1984, 1986, 1987) explique les relations spécifiques entre la réalisation d'une conduite face à une situation-problème et l'usage d'un mot, d'énoncés significatifs par rapport au contexte, aux actes posés. Autrement dit, l'émergence d'une acquisition cognitive particulière coïncide avec l'émergence d'une acquisition sémantique spécifique (p. ex. certaines acquisitions de permanence de l'objet et l'usage de mots de disparition ; des acquisitions en moyens-buts et l'usage de mots de réussite-échec). Les hypothèses de Bruner (1983, 1987), de Thollon Behar (1997) ainsi que de Nelson (1973) expliquent que ces relations entre schèmes sensori-moteurs et productions pré-verbales, verbales et linguistiques s'élaborent au sein de « scénarios interactifs » ou « scripts » engendrés par ou envers l'environnement. Selon notre proposition, la coordination des schèmes cognitivo-socio-communicatifs au sein de scripts peut faire évoluer la structuration des performances des enfants en différents domaines dans le sens d'une plus grande harmonie développementale. Plusieurs auteurs ont émis des réflexions soutenant cette proposition. Selon Uzgirir & Hunt (1975), par la voie de l'exercice de coordinations entre schèmes, des processus centraux de représentations de plus en plus complexes et mobiles créent de nouvelles compétences et motivations, voire une plasticité comportementale (Orsini-Bouichou, Hurtig, Paour & Planche, 1990). Fischer (1980) indique que les compétences d'adaptation à l'environnement matériel et social se développent au fur et à mesure de la confrontation de l'enfant en différents contextes par l'application combinée de savoir-faire par rapport aux objets et aux personnes. Bruner (1983, 1987) précise que l'adulte joue un rôle d'étayage en situations problématiques, il établit des relations entre événements et signes. Ainsi, ces scénarios routiniers permettent que les schèmes cognitivo-socio-communicatifs se construisent, se généralisent, se symbolisent et facilitent la construction de conduites pragmatiques (usage de fonctions et rôles communicatifs, règles d'alternance en dialogue), de compétences en sémantique et en règle syntaxique.

Chez les enfants à retard mental, sont notées des difficultés à établir des relations entre la réalisation d'un schème et l'usage de tel mot. Les scénarios interactifs auxquels ils participent précocement ne créent pas de liens suffisamment explicites entre action et acte communicatif. Vu le développement ralenti de l'enfant à retard mental, l'environnement combine moins spontanément les comportements cognitifs et communicatifs dans une variété de situations de vie quotidienne. Les schèmes cognitivo-communicatifs sont peu consolidés, peu coordonnés et induisent des compétences symboliques et primo-langagières plus fragiles. Cette carence d'intégration des schèmes peut induire, par des processus de vicariance ou des troubles d'inhibition, l'évocabilité de schèmes cognitifs et communicatifs plus primitifs (Tourette, 1991) et participer à une hétérochronie « polymorphe » (Bollea & Levi, 1987). Selon nous, ces difficultés d'intégration de schèmes peuvent trouver une voie explicative dans les troubles des fonctions exécutives (faisant appel à l'activation de zones cérébrales et de fonctions psychologiques distinctes, Akhutina, 1997) voire des troubles d'autorégulation chez les enfants à retard mental (Whitman, 1990; Wertsch & Hagstrom, 1990; Baer, 1990). Ces troubles s'observent par les difficultés qu'ils rencontrent en situation-problème, à planifier, contrôler et évaluer leurs actions.

Sur le plan d'un fonctionnement intermédiaire, à moyen terme

L'hypothèse d'homologies locales de Fischer (1980) et de Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra (1979) explique quant à elle les relations entre capacités cognitives relevant de domaines donnés et capacités communicatives relevant de fonctions et rôles communicatif(ve)s donnés. Ces relations, plus étroites à certains moments du développement, plus distantes à d'autres moments, reposent sur une infrastructure sous-jacente commune aux domaines cognitifs et communicatifs concernés. Plus les schèmes cognitifs et communicatifs sont intégrés les uns aux autres au cours des interactions sociales en « microcosme », plus se créent des connexions entre capacités, donnant lieu à des homologies locales ou développant l'infrastructure sous-jacente commune à celles-ci (Nader-Grosbois, 2000a). Plus le rythme des séquences de capacités cognitives et de capacités communicatives distinctes serait hétérochrone chez les enfants à retard mental, moins il y aurait concrètement « emboîtement » ou « coordination » entre ces capacités à différents moments du développement.

Sur le plan d'un macro-fonctionnement à long terme

L'hypothèse piagétienne d'homologie générale entre cognition et langage, sur la base du développement de la fonction sémiotique, prend forme dans le développement des enfants, grâce aux multiples homologies locales créées au cours de cette période sensori-motrice, au fil des stades. Plus précisément, Piaget (1970) pointe que le stade VI sensori-moteur (début des représentations mentales) voit l'émergence de la pensée symbolique et l'usage du langage. Chez les enfants à retard mental, les homologies locales entre capacités cognitives et communicatives peu nombreuses à différents moments du développement induisent une moindre harmonie du développement en période sensori-motrice, et donc une homologie générale cognition-communication

moins bien fondée, ce qui peut avoir des répercussions sur la période développementale ultérieure (Nader-Grosbois, 2000a).

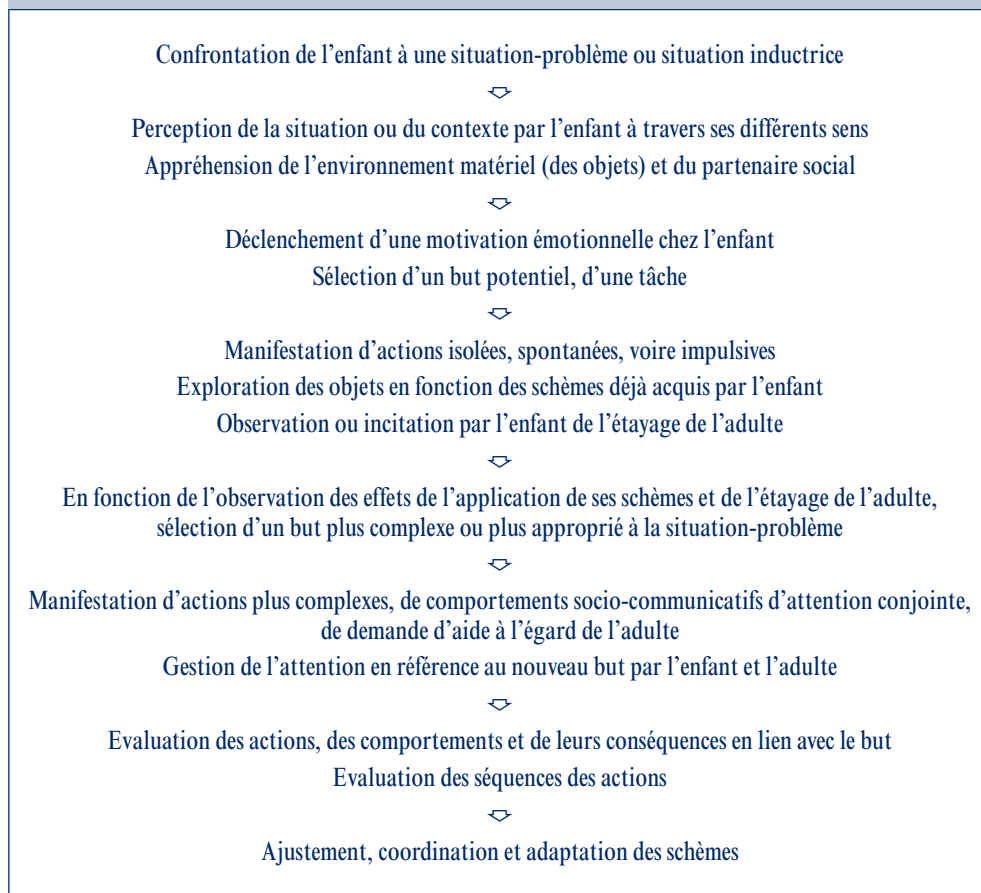
2.2.3. Quelles conditions sont-elles favorables à la coordination de schèmes précoces ?

La revue de littérature, les constats issus de nos travaux et ce modèle conceptuel « métissé » ont fait émerger une méthodologie d'intervention individualisée visant à la consolidation de schèmes cognitivo-socio-communicatifs chez de jeunes enfants à retard mental. Cette méthodologie s'est également inspirée de travaux relatifs à la résolution de problèmes (Thornton, 1995) et de travaux de Vygotsky (1978, 1987) et Luria (1961, 1973) qui ont fourni une série de conditions pour optimiser les méthodes de « remédiation » des fonctions exécutives chez des enfants à retard de développement cognitif. Succinctement, sont proposées trois conditions à cette remédiation (Akhutina, 1997). Premièrement, les stratégies interactives enfant-adulte reposent sur un processus d'internalisation permettant à l'enfant d'organiser graduellement ses propres actions par l'activation combinée de plusieurs fonctions psychologiques et de zones cérébrales distinctes. Deuxièmement, il est nécessaire de faire évoluer progressivement les rôles respectifs de l'enfant et de l'adulte (en considérant la « zone proximale de développement » de l'enfant) de manière à induire des changements dans les faiblesses repérées des fonctions psychologiques, et diminuer ainsi la dépendance de l'enfant à l'égard de la médiation de l'adulte. Troisièmement, l'engagement émotionnel de l'enfant dans l'interaction est une condition à son développement cognitif. Plusieurs autres conditions initiales sont nécessaires pour appliquer cette méthodologie.

(a) Cette méthodologie doit être appliquée suite à l'évaluation de l'enfant au moyen des « Echelles d'évaluation du développement cognitif précoce » (EEDCP, Nader-Grosbois, 1993) et des échelles d'« Evaluation de la communication sociale précoce » (ECSP, Guidetti & Tourrette, 1993). En effet, l'usage de ces échelles permet de repérer la « zone proximale de développement » en se référant à la fois au stade cognitif dans un domaine et au niveau communicatif pour une fonction pragmatique, de l'enfant, avec et sans l'aide de l'adulte.

(b) C'est dans le cadre de situations problématiques que cette méthodologie prend son sens (Thornton, 1995). Voici schématiquement (figure 1) l'ordre des étapes à suivre par l'enfant, ordre reposant sur le développement de stratégies de plus en plus autorégulées et la coordination de schèmes.

Figure 1 : Étapes pour le développement de la coordination de schèmes et de prémisses d'autorégulation



(c) Au sein des scripts interactifs, il faut établir des liens explicites entre les actions, les gestes produits par l'enfant et son partenaire et les productions communicatives (vocales, gestuelles, verbales ou linguistiques). L'étayage par l'adulte vise au départ une «corégulation» cognitive et socio-communicative entre partenaires de la dyade pour coordonner et stabiliser les schèmes (St-Laurent & Moss, 2002); puis progressivement l'hétérorégulation par l'adulte diminue pour permettre l'initiation de stratégies plus planifiées et autorégulées par l'enfant.

(d) Cette méthodologie peut être appliquée non seulement dans le cadre d'interventions individualisées par un psychologue mais aussi de façon continue dans des situations d'apprentissage et de vie quotidienne, ceci en variant les scénarios ou scripts.

(e) La diversification des jeux sociaux, des styles interactionnels, des fonctions communicatives, des rôles (réponse, initiation, maintien) et des modalités de réponse de l'enfant (par l'action, les gestes et la parole) permet de complexifier les schèmes de son répertoire.

Afin de présenter de façon résumée les situations inductrices susceptibles de favoriser la coordination des schèmes cognitivo-socio-communicatifs, elles sont ordonnées au sein de tableaux, en fonction du stade cognitif et du niveau communicatif. L'intervenant, sur la base des évaluations aux EEDCP et aux ECSP, détermine le tableau de situations inductrices auquel il se réfère pour «travailler» au sein de la «zone proximale de développement» de l'enfant. Pour chaque situation inductrice, le comportement cognitif à solliciter est repris dans la première colonne de chaque tableau et les comportements communicatifs à solliciter relevant des trois fonctions pragmatiques figurent dans les trois colonnes suivantes de chaque tableau (Nader-Grosbois, sous presse). Voici un exemple.

Tableau récapitulatif: stade V (expérimentation essais-erreurs, tâtonnements) et niveaux 3 (actes conventionnels gestuels) et 3.5 (actes verbaux)			
Cognitif	Interaction sociale	Attention conjointe	Régulation de comportement
Permanence de l'objet : trouver un objet caché sous trois écrans		prend l'objet trouvé, le montre ou le donne à l'adulte	répond à la question de l'adulte «où est-il?»
Moyens-But: tirer sur une ficelle, utiliser un bâton pour obtenir un objet		pointe l'objet éloigné, le montre à l'adulte	donne l'objet obtenu à l'adulte à sa demande ou spontanément
Imitation vocale et gestuelle : mots familiers et gestes visibles, chansons mimées proposées par l'adulte	répond par un mot ou des gestes imitatifs et non-imitatifs		utilise des gestes conventionnels quand l'adulte arrête
Causalité: objets à boutons ou déclencheurs		pointe une partie de l'objet, utilise un mot pour attirer l'attention de l'adulte sur l'effet de l'action	par des gestes conventionnels ou un mot, demande d'aide
Relations spatiales : mettre en équilibre une tour de cubes, aligner des cubes		pointe les objets en équilibre ou alignés, utilise un mot pour décrire la situation	répond à une consigne verbale et gestuelle
Schémas d'action : usage social des objets	initie un jeu social avec l'objet	nomme un objet utilisé socialement ou son action	répond à une consigne verbale et gestuelle



Les variabilités intra-individuelles au sein des stratégies cognitives et socio-communicatives sont ici prises en considération comme porte d'entrée de l'intervention individualisée afin de consolider le répertoire de compétences et induire une plus grande harmonie développementale chez l'enfant.

3. Méthodologies d'évaluation et d'intervention pour la période symbolique

3.1. « Evaluation de la cognition sociale d'enfants présentant un retard mental »

3.1.1. Objectifs

Lorsqu'on se réfère à la définition du retard mental proposée par Luckasson et al. (1994), deux critères diagnostiques sont décrits : la présence d'incapacités intellectuelles associée à des déficits en adaptation sociale (Dionne, Langevin, Paour & Rocque, 1999). Ce projet s'intéresse à la cognition sociale d'enfants présentant un retard mental léger à modéré – dans leurs relations au monde et aux personnes – comme processus d'adaptation sociale. Depuis une quinzaine d'années, la « *Theory of Mind* » (ToM) a inspiré de nombreux travaux sur la cognition sociale, principalement d'enfants tout-venant et de personnes présentant des troubles autistiques ou des déficiences sensorielles⁶. On considère qu'une personne maîtrise une théorie de l'esprit lorsqu'elle est capable de comprendre qu'autrui possède des états mentaux (croyances, émotions, désirs, intentions...) et que ces états mentaux ont une influence sur son comportement (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Les hypothèses de « retard » versus « différence » sont envisagées par la comparaison entre enfants tout-venant et à retard mental, (a) des séquences du développement de leur théorie de l'esprit, (b) des relations structurelles d'une part entre les différents processus relevant de la cognition sociale (Tourrette, Recordon & Soares-Boucaud, 2000) et d'autre part entre les processus relevant de la cognition sociale et les niveaux de développement cognitif, langagier et de compréhension sociale. Enfin, sont investiguées également les relations entre les processus de cognition sociale (ToM) et les capacités d'adaptation socio-affective et socio-communicative pour les deux groupes.

3.1.2. Méthodologie

Echantillon

Chaque groupe de sujets – enfants à retard mental et tout-venant – est composé de 30 enfants répartis en cinq sous-groupes en fonction de l'âge mental au début de la recherche (de 3 à 5 ans avec un intervalle de 6 mois). Les enfants à retard mental sont

⁶ Pour une revue de la littérature, se référer à Ricard, Cossette & Gouin-Décarie (1999).

scolarisés dans l'enseignement spécial belge⁷ de type 1 ou 2 et ont une maîtrise élémentaire du français tant au niveau de la compréhension que de la production. Les enfants tout-venant suivent leur scolarité dans l'enseignement fondamental ordinaire et parlent français.

Plan expérimental

Le plan expérimental est longitudino-transversal. Les sujets âgés entre 3 et 5 ans (âge mental) sont examinés au moyen de la batterie d'instruments à trois reprises (temps 0 – temps 0+1 an – temps 0+2 ans). Ce design permet l'étude du développement d'une théorie de l'esprit sur une période de 2 ans (enfants âgés de 5 à 7 ans en fin de recherche) ainsi qu'une comparaison entre les enfants tout-venant et porteurs de retard mental.

Variables et opérationnalisation

(I) Variables indépendantes

Le niveau cognitif des enfants⁸ est évalué au moyen des «Echelles différentielles d'efficacité intellectuelle – forme révisée» (EDEI-R, Perron-Borelli, 1996) qui déterminent un niveau d'efficacité globale (NEG/QI) et un âge développemental (AD/âge mental). Parmi ces échelles figure une épreuve de compréhension sociale, dont les scores sont étudiés en lien avec les réussites aux épreuves de cognition sociale.

Le niveau langagier est évalué par l'«Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique» (E.CO.S.SE, Lecocq, 1996). Le score est analysé en lien avec le niveau d'efficacité verbale obtenu aux EDEI-R.

L'adaptation sociale est mesurée par les réponses des parents et de l'enseignant de l'enfant au questionnaire du «Profil socio-affectif» (PSA, Dumas, Lafrenière, Capuano & Durning, 1997). Des questions d'identification (niveau d'éducation des parents, composition familiale, pratique de jeux symboliques au sein de la famille et de la classe) ainsi que des questions relatives aux conversations portant sur les croyances et les émotions sont jointes au PSA envoyé aux parents et à l'enseignant. Ces données sont étudiées en lien avec les résultats au PSA et aux épreuves de cognition sociale.

(II) Variables dépendantes

Le niveau de développement de la cognition sociale est obtenu par la passation de plusieurs épreuves ToM relatives à deux états mentaux : les *croyances* et les *émotions*.

⁷ L'enseignement spécial de type 1 accueille les enfants à retard mental léger ($50 < 55 < \text{QI} < 70$) et celui de type 2, les enfants à retard mental modéré ($35 < 40 < \text{QI} < 50 < 55$) à sévère (DSMIV, 1994).

⁸ Cet outil diagnostique du fonctionnement cognitif des sujets permet leur répartition dans les sous-groupes en début de recherche (en fonction de leur âge mental) ainsi que l'analyse de leur profil de développement.



(1) Les *croyances* (état mental à dominance cognitive) sont étudiées par le paradigme de la fausse-croyance; cinq épreuves sont envisagées.

- i. « Changement de lieu »: histoire de Maxi et le transfert du chocolat (Wimmer & Perner, 1983)
- ii. « Changement de contenu / contenu insolite »: épreuve du tube de Smarties (Perner, Leekam & Wimmer, 1987)
- iii. « Changement de représentation »: images présentées à l'enfant, question sur ce que voit l'adulte assis en face de lui (Flavell, Everett, Croft & Flavell, 1981)
- iv. « Apparence / réalité »: distinction des propriétés réelles et apparentes des objets (Mitchell, 1996) (p. ex. une éponge ressemblant à un caillou)
- v. Epreuve « jeu de mains »: (Adrien s.d., cité in Tourrette et al., 2000): l'adulte cache un objet dans une de ses mains, l'enfant devine où se trouve l'objet, puis l'enfant cache à son tour l'objet (climat ludique propice à l'échange relationnel)

Il est important de souligner que les épreuves de changement de lieu et de changement de contenu sont proposées à l'enfant via des manipulations de supports concrets. Cette procédure facilite la compréhension de l'état mental (croyance) grâce à une représentation concrète du scénario d'une part, et d'autre part elle offre un rôle actif à l'enfant (possibilité d'identification au protagoniste de l'histoire).

(2) Les *émotions* (état mental à dominance sociale) sont étudiées par la passation de deux épreuves conçues par Quintal, Ricard & Gouin-Décarie (2000)⁹ et adaptées au niveau des supports graphiques proposés aux enfants. Quatre émotions de base sont envisagées dans les épreuves proposées: la joie, la tristesse, la colère et la peur.

- a. « Tâche de prédiction des émotions en fonction de la situation »: 4 histoires en 3 vignettes, la 3^e vignette présente un événement susceptible de déclencher une émotion, l'enfant doit identifier l'émotion.
- b. « Tâche de prédiction du comportement en fonction de l'émotion »: 4 histoires en 2 vignettes, la 2^e vignette présente un événement suscitant une émotion (visible sur la figure du protagoniste), l'enfant doit trouver la fin de l'histoire par un choix de comportements (approprié, inapproprié ou neutre).

⁹ Ces épreuves ont été employées dans le cadre d'un projet intitulé: « Le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant normal d'âge préscolaire en fonction de ses différents états mentaux (fausse croyance, émotion, désir) et en fonction de la fratrie ».

Les résultats obtenus aux différentes épreuves ToM permettront de tracer un profil développemental de la cognition sociale pour chaque enfant. Des comparaisons entre les deux groupes de référence seront réalisées afin de mettre en évidence les éventuelles variations séquentielles dans l'acquisition de ToM entre enfants à retard mental et enfants tout-venant. Les relations structurelles entre les compétences investies feront également l'objet de cette comparaison. Ainsi les hypothèses de « retard » versus « différence » seront étudiées relativement aux séquences développementales et aux structures d'acquisition d'une théorie de l'esprit. Des implications pour l'intervention seront dégagées en vue de consolider la cognition sociale des enfants à retard mental de manière à ce que celle-ci soutienne leurs capacités d'adaptation sociale, voire induise une diminution de certains troubles du comportement.

3.2. « Pour une éducation précoce multidimensionnelle d'enfants à trisomie 21 : apports de l'outil informatique en tant que support ludo-éducatif »

3.2.1. Objectifs

L'apport du jeu comme moyen de développement et l'évolution des techniques ludo-éducatives font que l'éducation des jeunes enfants, qu'ils soient porteurs d'un handicap ou non, est souvent enrichie par une diversité d'activités ludiques à matériels variés, dont les logiciels éducatifs font actuellement partie. Différents auteurs avancent des caractéristiques particulières de l'outil informatique justifiant qu'il devienne un moyen d'intervention privilégié pour tout enfant (Eimerl, 1985, 1993 ; Paour, Cabrera & Roman, 1985 ; Retschitzki & Gurtner, 1996 ; Mercier & Bazier, 2001). L'individualisation des apprentissages est soutenue par les possibilités de séquençage des contenus, de gradation de la difficulté, de mémorisation du niveau de l'enfant, de progression individualisée, de familiarisation répétée avec un même exercice. Ce support induit la mobilisation des capacités socio-communicatives (interactivité, coopération...) et cognitives (augmentation de la concentration, diminution de l'impulsivité...) ainsi que la sollicitation motivationnelle et affective. L'outil informatique participe aussi à l'intégration de l'enfant dans un environnement socialement et culturellement déterminé, et crée une nouvelle relation à l'apprentissage car l'enfant y prend une place active.

Mais qu'en est-il de l'utilisation de l'outil informatique auprès des enfants présentant un retard mental ? Représente-t-elle une utopie ou, au contraire, serait-elle bénéfique et adaptée ?

Dans ce projet-pilote mis en place dans le cadre d'un service d'aide précoce en Belgique francophone, les bénéfices de l'utilisation de logiciels éducatifs auprès d'enfants à retard mental, sont appréciés à travers trois axes : (1) celui d'une éducation précoce et multidimensionnelle, (2) celui d'une mobilisation de stratégies fonctionnelles constructives, (3) celui d'une position active et valorisée.



3.2.2. Procédure

Concrètement, un atelier informatique a été organisé au cours d'une année : quatre enfants porteurs d'une trisomie 21 (âgés de 4 à 8 ans) ont participé à 17 séances collectives et 2 séances individuelles. Le recueil de données s'est réalisé en deux phases : une phase exploratoire et une phase expérimentale.

Au sein des séances collectives exploratoires, l'objectif était double : d'une part, intervenir sur les processus d'apprentissage de ces enfants ; d'autre part, apprécier qualitativement les comportements socio-communicatifs, affectifs et cognitifs adoptés par les différents enfants lors de l'utilisation de l'outil informatique. Ces séances hebdomadaires ont donné aux enfants l'occasion de se familiariser à l'utilisation de l'ordinateur, à l'exploration de deux logiciels ludiques ainsi que de découvrir deux jeux concrets (analogues aux jeux proposés dans les deux logiciels). Chaque atelier a été filmé et a fait l'objet d'un compte rendu reprenant les objectifs, les activités réalisées et les premières observations des comportements des participants. Ces observations ont amené, ensuite, à la construction d'une grille d'observation objective et détaillée, exploitable dans la phase expérimentale. Cette grille d'observation « microanalytique »¹⁰ exige que chaque comportement manifesté soit annoté et permet une analyse fine des stratégies de l'enfant pour différents secteurs comportementaux. Ainsi, sont considérés les comportements : (a) socio-communicatifs (comportements verbaux et non verbaux, réactions aux renforcements, aux aides et aux sollicitations, auto-renforcements, demandes d'aide ou de renforcements) ; (b) affectifs (manifestations du plaisir de jouer ou de gagner, réactions à la frustration, l'échec ou la difficulté) ; et (c) cognitifs (engagement, activité, attention, concentration, impulsivité, capacité de concentration, besoins de sollicitations ou d'aide). Dans la grille, le temps total d'observation est scindé en trois séquences, afin d'apprécier les éventuelles variations de comportement.

Les deux séances individuelles (phase expérimentale) ont permis de préciser quels comportements socio-communicatifs, affectifs et cognitifs sont manifestés par les enfants trisomiques 21 avec l'outil informatique et d'investiguer les variations comportementales de ces derniers en fonction du type de support (informatique versus concret) et du type de tâche (classification de formes versus orientation spatiale). Ces deux séances se sont déroulées à un mois d'intervalle. Pour chaque séance, quatre situations inductrices ont été présentées : « la cabane des formes » (versions concrète et informatique) ; « labyrinthe » (versions concrète et informatique). Chaque enfant a disposé de 15 minutes pour chaque situation mais a pu arrêter de jouer quand il le souhaitait : le temps passé par l'enfant à un même jeu fut considéré comme un indicateur de sa motivation. Ainsi, pour chaque situation, un indice de persistance a été calculé : il correspond au pourcentage de temps d'engagement dans une tâche orientée vers un objectif (Jenings, Yarrow, Morgan, Harmon & Gaiter, 1982, cités in

¹⁰ Un accord inter-notateurs de deux examinateurs indépendants a été calculé et est satisfaisant.

Reuchlin, 1989, p. 39). L'ordre dans lequel l'enfant a choisi de jouer aux quatre situations a également été considéré comme un indicateur motivationnel. La notation s'est effectuée sur la base des enregistrements vidéo de ces séances.

Le rôle de l'adulte a varié suivant les séances. En séances collectives, l'adulte a agi en tant que médiateur d'apprentissage, par « observation participante ». En séances individuelles, l'adulte a agi de façon beaucoup plus standardisée et la plus neutre possible, afin d'éviter que ses attitudes diffèrent d'un enfant à l'autre, d'un support à l'autre et biaisent l'observation des comportements des enfants. De façon générale, l'activité spontanée de l'enfant a été privilégiée : l'enfant s'est organisé librement et l'adulte est intervenu uniquement pour lui rappeler les consignes ou l'inviter à agir. Si nécessaire, l'adulte a apporté une aide ponctuelle à l'enfant ou lui a signalé d'autres alternatives.

3.2.3. *Résultats*

De façon résumée, les résultats mettent en évidence une évolution des stratégies individuelles inter-ateliers, ainsi qu'une complexification, une différenciation de ces stratégies (notamment attentionnelles) en fonction des supports (informatique et concret). Des observations différenciées n'ont pas été relevées suivant le type de tâche proposée (« notionnelle » pour la classification versus « non notionnelle » pour l'orientation d'une souris dans un labyrinthe). Les comportements socio-communicatifs (interactions, coopération, communication verbale et non verbale...) n'ont pas été sensiblement différents suivant le type de supports ; cependant, de nombreuses interactions ont été observées entre les enfants lorsque ceux-ci jouaient à l'ordinateur en séances collectives. La dynamique de groupe n'a donc pas été freinée par l'outil informatique. L'apport de l'outil informatique semble plus manifeste pour les comportements affectifs des enfants : ils ont exprimé plus de mimiques de fierté, de plaisir, de sourires... à l'égard de l'adulte ; le plaisir de venir aux ateliers rapporté par les parents ainsi que le choix prioritaire du logiciel éducatif par rapport au jeu traditionnel renforcent ces constats. Sur le plan cognitivo-motivationnel, les indices de persistance se sont avérés plus élevés envers les logiciels éducatifs qu'envers les jeux concrets. Sur le plan cognitif, sont relevées une amélioration considérable des capacités d'attention et de concentration, une diminution de l'impulsivité ainsi qu'un temps d'activité nettement plus élevé aux activités « informatiques » qu'aux activités « traditionnelles ».

Cette recherche exploratoire offre un premier aperçu des apports de l'outil informatique en tant que support ludo-éducatif, qui peut compléter la lecture positive, individualisée et multidimensionnelle de l'enfant présentant un retard mental, déjà induite par d'autres moyens au sein d'une éducation précoce globale. Aussi, la mobilisation de stratégies fonctionnelles constructives peut être générée par l'outil informatique auprès de ces enfants qui prennent une position active et valorisée. Cependant, le choix du logiciel, l'étayage par l'adulte et le ciblage de la « zone proximale de développement » de l'enfant sont des composantes importantes pouvant jouer sur ces apports.



Bref, le logiciel informatique peut, à certains moments, jouer ce rôle de médiation mais ne remplace en aucun cas la présence de l'adulte et des pairs auprès de l'enfant.

4. Conclusion générale

Que ce soit au cours de la période sensori-motrice ou de la période symbolique, plusieurs constats d'obstacles à un fonctionnement et un développement optimal chez des enfants présentant un retard ou trouble de développement sont relevés dans la littérature et dans nos travaux. Certaines difficultés correspondent à des dysrégulations de l'activité (Adrien, 1996); des problèmes de consolidation et de généralisation des acquisitions cognitives (Lambert & Saint-Rémi, 1979; Wishart, 1991); des problèmes d'engagement (Wishart, 1991) et de motivation nécessitant un soutien par autrui (Ruskin, Mundy, Kasari & Sigman, 1994; Wishart, 1991; Paour, 1991a-b). Comme Paour (1992a-b) le suggère, le «sous-fonctionnement cognitif» a des effets différenciés suivant les domaines concernés. En référence à la notion de «vicariance» proposée par Reuchlin (1978, 1987), ces stratégies cognitives particulières peuvent être liées aux difficultés d'évocabilité de processus mentaux élaborés dans une situation problématique donnée; ces difficultés impliquent des régressions ponctuelles d'acquisitions (Tourrette, 1991). D'autres obstacles concernent les difficultés de communication primo-linguistique et langagière de ces enfants à retard ou trouble de développement. Il est évident que celles-ci ont des incidences, que ce soit dans la compréhension de consignes émises par l'adulte en cours d'évaluation ou d'intervention ou dans leur expression communicative pour répondre de façon adéquate en diverses situations. Par exemple, des déficits de l'attention conjointe (Yoder & Farran, 1986; Wootton, 1989; Céleste & Lauras, 1997; Nader-Grosbois, 1999) ou des déficits de demandes d'aide (Wetherby, Yonclas & Bryan, 1989; Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1990a; Kasari, Mundy, Yirmiya & Sigman, 1990b; Mundy, Kasari, Sigman & Ruskin, 1995; Mundy & Sheinkopf, 1998) chez les enfants à retard mental peuvent impliquer, en résolution de problèmes cognitifs ou sociaux, des réponses peu adaptées.

Toutefois, même si ces enfants présentant un développement atypique manifestent des patterns particuliers de fonctionnement, des dysfonctionnements comportementaux, les professionnels de l'éducation spécialisée et les chercheurs concernés sont aussi conscients de leurs possibilités de développement et tentent d'offrir un environnement physique et humain favorisant de façon optimale le développement de leurs capacités, en vue d'une meilleure adaptation. En effet, les postulats de plasticité cérébrale, de modifiabilité et d'évolutivité développementale, issus de travaux effectués en neuropsychologie, en psychologie du développement et en éducation cognitive, ont largement été défendus par différents auteurs (Paour 1991a, Feuerstein, Rand & Hoffman, 1980; Vygotsky, 1978, 1987). Ces postulats limitent le rôle des déterminants génétiques, invitent à dépasser les déficits de la personne pour accorder une importance aux conditions environnementales éducatives optimales. Ainsi, une éducation précoce, axée sur les différentes sphères de développement de ces enfants et composée de stimulations valorisantes et structurées, les aide à mobiliser plus efficacement leurs outils cognitifs (Lambert & Rondal, 1997; Misès, Perron & Salbreux, 1994;



Guidetti & Tourrette, 1999 ; Dalla Piazza & Dan, 2001). La structuration des stimulations peut être apportée par l'environnement humain de l'enfant : il est possible d'induire différentes modalités de fonctionnement chez ce dernier suivant le ou les rôles que l'adulte joue à son égard (Vygotsky, 1978, 1987 ; Bruner, 1983 ; Feuerstein et al., 1980). Différents rôles sont décrits dans la littérature, notamment par Bruner (1983) : l'enrôlement, le maintien de l'orientation vers la tâche, la démonstration, la présentation de modèles de solutions, la réduction des degrés de liberté, le contrôle de la frustration... mais également l'aide, la guidance, le tutorat. Ces diverses formes d'étayage permettent à l'enfant de résoudre des problèmes, ce qu'il ne peut accomplir seul. Dès lors, l'adulte agit comme un mobilisateur des compétences de l'enfant.

Mais l'environnement matériel peut également participer à induire des changements dans les stratégies de l'enfant : ses performances peuvent varier suivant les contextes matériels (Bastien, 1987 ; Bideaud & Houdé, 1991). La variation du degré d'abstraction induit par le matériel ou la situation inductrice permet de repérer celui qui est adapté à l'enfant présentant un retard de développement.

Bref, que ce soit au moment de l'évaluation préalable ou de l'intervention auprès d'enfants atypiques, il est indispensable de prendre en compte la validité intellectuelle des tâches proposées, la stimulation de processus de résolution de problèmes de plus en plus autorégulés intégrant des déterminants motivationnels, socio-émotionnels et communicationnels. En outre, la validité écologique des objectifs d'intervention doit reposer sur une bonne connaissance de la trajectoire développementale de l'enfant et peut faciliter les procédures mises en œuvre pour l'adaptation sociale et quotidienne de ce dernier.



Bibliographie

- Adrien, J.L., Barthélémy, C. & Lelord, G. (1995). Evaluation neurophysiologique : une approche fonctionnelle des troubles. In Barthelemy C., Hameury, L. & Lelord, G., *L'autisme de l'enfant. La thérapie d'échange et de développement* (87-96). Paris : Expansion scientifique française.
- Adrien, J.L., Martineau, J., Barthélémy, C., Bruneau, N., Garreau, B. & Sauvage, D. (1995). Disorders of regulation of cognitive activity in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3), 249-263.
- Adrien, J-L. (1996). *Autisme du jeune enfant. Développement psychologique et régulation de l'activité*. Paris : Expansion scientifique française.
- Akhutina, T.V. (1997). The remediation of executive functions in children with cognitive disorders : the Vygotsky-Luria neuropsychological approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 144-151.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC : APA.
- Baer, D.M. (1990). Why choose self-regulation as the focal analysis of retardation?, *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 363-364.
- Barnett, D.W, Lentz, F.E, Bauer, A.N, Macmann, G., Stollar, S. & Eherhardt, K.E. (1997). Ecological Foundations of Early Intervention : Planned Activities and Strategic Sampling. *The Journal of Special Education*, 30(4), 471-490.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Barthélémy, C., Hameury, L. & Lelord, G. (1995). *L'autisme de l'enfant : la thérapie d'échange et de développement*. Paris : Expansion scientifique.
- Bastien, C. (1987). *Schémas et stratégies cognitives dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris : PUF.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols : Cognition et communication in infancy*. New York : Academic Press.
- Bideaud, J. & Houdé, O. (1991). *Cognition et développement. Boîte à outils théoriques*. Berne : Peter Lang.
- Bollea, G. & Levi, G. (1987). Le problème de l'hétérochronie du développement dans le retard mental léger (R.M.L.). *Bulletin de Psychologie*, 40(381), 731-734.
- Braine, M.D.S. & Shanks, B.L. (1965). The development of conservation of size. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 227-242.
- Bricker, D. & Cripe, J.J.W. (1992). *An Activity-Based Approach to early intervention*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing.
- Bricker, D. (1996). Assessment for IFSP Developmental and Intervention Planning. In Meisels, S.J. & Fenichel, E. (eds.), *New visions for the developmental assessment of infants and young children* (11-26). Washington : Zero to Three : National Center for Infants, Toddlers, and Families.



- Bricker, D., Bailey, E. & Slentz, K. (1990). Reliability, validity, and utility of the Evaluation and Programming System: for infants and young children (EPS-I). *Journal of Early Intervention*, 14(2), 147-158.
- Bricker, D., Gentry, D. & Bailey, E. (1985). *The Evaluation and Programming System: for infants and young children. Assessment Level I: developmentally 1 month to 3 Years*. Eugene: Center on Human Development, University of Oregon.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire* (traduit par Deleau, M., éd.). Paris: PUF.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Céleste, B. & Luras, B. (1997). *Le jeune enfant porteur de trisomie 21*. Paris: Nathan.
- Dalla Piazza, S. & Dan, B. (2001). *Handicaps et déficiences de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck.
- Didriche, P. & Montulet, I. (1991). *L'intervention précoce: quelle aide apporter à l'enfant handicapé mental et à sa famille?* Bruxelles: Commission communautaire française.
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.L. & Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. In Habimana, E., Ethier, L.S., Petot, D. & Tousignant, M. (éd.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative* (317-347). Montréal: Gaëtan Morin.
- Dumas, J.E., Lafrenière, P.J., Capuano, F. & Durning, P. (1997). *Profil socio-affectif (PSA). Evaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 ans ? à 6 ans*. Paris: ECPA.
- Eimerl, K. (1985). Quelques compétences acquises par l'enfant dans l'exploration de l'ordinateur. *Enfance*, 2-3, 165-182.
- Eimerl, K. (1993). *L'informatique éducative. Cheminement dans l'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M.B. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477-531.
- 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.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A.N. (1984). Semantic and cognitive development in 15 to 21 month-old children, *Journal of Child Language*, 11, 495-513.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A.N. (1986). Relations between semantic and cognitive development in the one-word stage: the specificity hypothesis. *Child Development*, 57, 1040-1053.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A.N. (1987). Early semantic developments and their relationship to object permanence, means-ends understanding, and categorization. In Nelson, K.E. & Van Kleeck, A. (eds.), *Children's language* (vol. 6, 191-213), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guidetti, M. & Tourrette, C. (1993). *Evaluation de la Communication Sociale Précoce, ECSP*. Issy-les-Moulineaux: Editions Scientifiques et Psychologiques.



- Guidetti, M. & Turrette, C. (1999). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Josse, D. (1997). *Brunet-Lézine Révisé: Echelle de développement psychomoteur de la première enfance*. Issy-Les-Moulineaux: Etablissements d'Applications Psychotechniques.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P. & Yirmiya, N. (1990a). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87-100.
- Kasari, C., Mundy, P., Yirmiya, N. & Sigman, M. (1990b). Affect and attention in children with Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 95(1), 55-67.
- Lambert, J.-L. & Saint-Rémi, J. (1979). Profils cognitifs de jeunes enfants arriérés mentaux profonds obtenus au moyen de l'échelle VI de Uzgiris et Hunt. *Psychologica Belgica*, 19, n° 1, 99-107.
- Lambert, J.-L. & Rondal, J.A. (1997). *Le mongolisme*. Sprimont: Mardaga.
- Lecocq, P. (1996). *L'E.CO.S.SE. Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnick, D.M. & Stark, J.A. (1994). *Retard mental: définition, classification et système de soutien*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luria, A.R. (1961). *The role of speech in regulation of normal and abnormal behaviour*. Oxford: Pergamon Press.
- Luria, A.R. (1973). *The working brain: an introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- Mercier, M. & Bazier, G. (2001). Handicaps et technologies. In Rondal, J.A. & Comblain, A. (éd.), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation* (497-509). Sprimont: Mardaga.
- Misès, R., Perron, R. & Salbreux, R. (1994). *Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant*. Paris: ESF.
- Mitchell, P. (1996). *Acquiring a conception of mind. A review of psychological research and theory*. Hove: Psychological Press.
- Mundy, P. & Sheinkopf, S. (1998). Early communication skill acquisition and developmental disorders. In Burack, I. A., Hodapp, R. M. & Zigler, E. (eds.), *Handbook of mental retardation and development* (183-207). New York: Cambridge University Press.
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M. & Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 157-167.
- Nader-Grosbois, N. & Lepot-Froment, C. (2002). Comment intégrer des parents et des professionnels de l'éducation précoce dans un processus de recherche basé sur des évaluations développementales? In Guerdan, V., Bouchard, J.-M. & Mercier, M. (éd.), *Partenariat, chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont, Québec: Les Editions Logiques.

Nader-Grosbois, N. (1993). *Manuel illustré d'administration des Echelles d'Evaluation du Développement Cognitif Précoce (EEDCP)*, manuel inédit, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.

Nader-Grosbois, N. (1997). Variabilités inter- et intra-individuelles des compétences cognitives et socio-communicatives chez le jeune enfant. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 8(2), 159-172.

Nader-Grosbois, N. (1999). Patterns développementaux communicatifs d'enfants à retard mental. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 10(2), 143-167.

Nader-Grosbois, N. (2000a). *Patterns de développement cognitif et communicatif de jeunes enfants tout-venant et à retard mental*. Thèse de Doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.

Nader-Grosbois, N. (2000b). L'évaluation du développement cognitif précoce : une version révisée des échelles d'Uzgiris et Hunt (1975). *Enfance*, 52(2), 107-125.

Nader-Grosbois, N. (2001a). Patterns de développement cognitif d'enfants normaux et retardés mentaux. *Revue européenne du handicap mental*, 23, 4-27.

Nader-Grosbois, N. (2001b). Relations entre capacités cognitives et communicatives d'enfants à retard mental. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(1), 45-66.

Nader-Grosbois, N. (2001c). Profils longitudinaux cognitifs et communicatifs d'enfants à retard mental. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), 145-179.

Nader-Grosbois, N. (sous presse). Méthodologie d'intervention individualisée visant la coordination de schèmes cognitivo-communicatifs chez des enfants à retard mental. *Handicap*.

Nelson K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial 149, 38, n° 1-2, 1-135.

Orsini-Bouichou, F., Hurtig, M., Paour, J.-L. & Planche, P. (1990). Une méthode d'apprentissage destinée à analyser les relations entre développement et fonctionnement cognitif. In Netchine-Grynberg, G. (éd.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant : des modèles généraux aux modèles locaux* (223-245). Paris : PUF.

Paour, J.L. (1991a). *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir* (thèse de doctorat), Université de Provence.

Paour, J.L. (1991b). Une conception intégrative du retard mental. *Revue du C.E.R.F.O.P.*, 6, 45-70.

Paour, J.L. (1992a). Carence d'expérience de la maîtrise des processus de contrôle et retard mental. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 3, 92-99.

Paour, J.L. (1992b). Piagetian approaches to mental retardation : hopes, barriers, opportunities and convergences. In Carlson, J.S. (ed.), *Advances in cognition and educational practice. Theoretical issues : intelligence, cognition and assessment* (vol. 1A, 87-111), London : Jai Press inc.



- Paour, J.L., Cabrera, F. & Roman, M. (1985). Educabilité de l'intelligence dans un environnement micro-informatique à programmer. Intentions et conditions d'une recherche. *Enfance*, 2-3, 147-158.
- Perner, J., Leekam, S. & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty in understanding of false belief: Cognitive limitation, lack of knowledge, or pragmatic misunderstanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perron-Borelli, M. (1996). *Echelles différentielles d'efficience intellectuelle. Forme révisée (EDEI-R)*. Paris: Editions et applications psychologiques.
- Piaget, J. (1970). *La formation du symbole chez l'enfant* (5^e éd.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Ramey, C.T. & Landesman Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53 (2), 109-120.
- Retschitzki, J. & Gurtner, J.L. (1996). *L'enfant et l'ordinateur. Aspects psychologiques et pédagogiques des nouvelles technologies de l'information*. Liège: Mardaga.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal of Psychology*, 2, 133-145.
- Reuchlin, M. (1987). Différenciation, intégration hiérarchique, genèse. *Bulletin de Psychologie*, 40(381), 703-722.
- Reuchlin, M. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: PUF.
- Ricard, M., Cossette, L. & Gouin Décarie, T. (1999). Développement social et affectif. In Rondal, J.A. & Esperet, E. (éd.), *Manuel de psychologie de l'enfant*. Sprimont: Mardaga.
- Rochex, J.Y. (1997). L'œuvre de Vygotsky: Fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.
- Ruskin, E.M., Mundy, P., Kasari, C. & Sigman, A. (1994). Object mastery motivation of children with Down syndrome. *American Journal on Mental Deficiency*, 98(4), 499-509.
- Schopler, E., Reichler, R. J. & Rochen-Rennen, B. (1989). *Echelle d'évaluation de l'autisme infantile-CARS*. Issy-Les-Moulineaux: EAP.
- St-Laurent, D. & Moss, E. (2002). Le développement de la planification: influence d'une activité conjointe. *Enfance*, 4, 341-361.
- Thollon Behar, M.P. (1997). *Avant le langage: communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris: L'Harmattan.
- Thornton, S. (1995). *Children solving problems*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tourrette, C. (1991). *D'un bébé à l'autre: les différences individuelles au début du développement*. Paris: PUF.
- Tourrette, C., Recordon, S., Barbe, V. & Soares-Boucaud, I. (2000). Attention conjointe pré-verbale et théorie de l'esprit à 5 ans: la relation supposée entre ces deux capacités peut-elle être démontrée? Etude exploratoire chez des enfants non autistes. In Gerardin-Collet, V. & Ribory, C. (éd.), *Autisme: perspectives actuelles* (61-75). Paris: L'Harmattan.



- Uzgiris, I.C. & Hunt, J.McV. (1975). *Assessment in infancy: ordinal scales of psychological development*. Urbana: University of Illinois Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). Tool and symbology. In Cole, M. et al. (eds.), *Mind in society: the development of higher psychological processes* (19-31). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and speech* (traduit par Minick N., ed.). New York: Plenum Press.
- Weisz, J.R. & Zigler, E. (1979). Cognitive development in retarded and non retarded persons: Piagetian tests of similar sequence hypothesis. *Psychological Bulletin*, 86, 831-851.
- Weisz, J.R., Yeates, K. & Zigler, E. (1982). Piagetian evidence and the developmental-difference controversy. In Zigler, E. & Balla, D. (eds.), *Mental retardation: The Developmental-Difference Controversy* (213-276). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Wertsch, J.V. & Hagstrom, F.W. (1990). Vygotskian reformulation of Whitman's thesis on self-regulation, *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 371-372.
- Wetherby, A.M., Yonclas, D.G. & Bryan, A.A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 148-158.
- Whitman, T.L. (1990). Development of self-regulation in persons with mental retardation, *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 373-376.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-108.
- Wishart, J.G. (1991). Learning difficulties in infants with Down's syndrome. *International Journal of Rehabilitation Research*, 14, 251-255.
- Wootton, A. (1989). Speech to and from severely retarded young Down's syndrome child. In Beveridge, M., Conti-Ramsden, G. & Leudar, I. (eds.), *Language and communication in mentally handicapped people* (157-184). New York: Chapman Hall.
- Yoder, P. & Farran, D. (1986). Mother-Infant engagements in dyads with handicapped and nonhandicapped infants: a pilot study. *American Journal of Mental Retardation*, 7, 51-58.

PÉDAGOGIE



Scolarisation précoce ou aide au développement spontané du potentiel de l'enfant ?

Atelier

Organisé par Elisabeth Coquoz¹

Introduction

Quelles pistes la pédagogie Montessori peut-elle ouvrir, quels apports peut-elle donner dans un projet de société qui se dirige progressivement vers la prise en charge d'enfants de plus en plus jeunes ? *Doit-on rendre l'école obligatoire depuis 3 ou 4 ans ?* Certes non, si l'on entend par scolarisation « admettre à un enseignement de type scolaire ». Nous sommes persuadés de la nécessité pour l'équilibre du jeune enfant de bénéficier d'un environnement familial qui le prenne en charge. C'est le choix des parents qui détermine le genre d'encadrement qu'ils veulent offrir à leurs enfants. Dans ce sens, il n'est pas souhaitable de les amputer de leur responsabilité et une scolarisation précoce officielle est déconseillée. Cependant, la réalité sociale actuelle semble promouvoir un accès plus large au monde du travail par la femme. Cette évolution nous pose devant le problème de la prise en charge de plus en plus précoce des jeunes enfants. Si notre société s'engage vers un accueil précoce, cet accueil doit être adapté aux besoins spécifiques de cet âge, par conséquent permettre le développement spontané du potentiel de l'enfant. C'est pour celui-ci un droit inaliénable.

Quelle structure d'accueil offrir aux très jeunes enfants ? La psychologie contemporaine ainsi que les milieux médicaux et éducatifs se sont abondamment penchés ces dernières années sur l'accueil des nouveaux-nés et le développement des tout-petits de 0 à 2 ans ; le monde de la recherche s'interroge encore au sujet des besoins spécifiques des enfants d'âge préscolaire (de 2 ans et demi à 5 ans). Et si quelques conclusions sont adoptées à ce jour, la manière de les mettre en pratique représente un autre défi. On sait aujourd'hui que les lois qui régissent le développement physique, psychique et intellectuel du jeune enfant lui sont propres ; elles ne fonctionnent par conséquent pas selon le même registre que celui de l'adulte. On sait qu'il existe une profonde différence entre les besoins du petit de 0 et 2 ans et ceux de la période suivante : si de 0 à 2 ans, le simple fait de vivre dans un milieu sécurisant qui satisfait les besoins vitaux permet à l'enfant de grandir et d'acquérir les bases de la culture ambiante, à partir de 2 ans, il est nécessaire de lui procurer les outils et l'environnement indispensables pour

¹ Présidente de l'Association Montessori Suisse, Genève.



acquérir sa pleine stature humaine. Afin de permettre l'émergence et le développement harmonieux des potentialités présentes dans chaque enfant, il est important de créer des lieux familiaux et publics où il puisse librement accéder à des objets correspondant à ses besoins et où l'adulte joue un rôle de médiation intelligente.

L'émergence des droits de l'homme a modifié et précisé notre appréciation du droit à l'éducation. Auparavant, on traitait l'enfant comme *objet* de l'éducation en précisant les droits des parents, des enseignants et de l'Etat. Cette vision restrictive est en train d'évoluer : en affirmant la nécessité de prendre en compte l'intérêt supérieur de l'enfant, on lui restitue un droit en tant que personne à prendre en compte, en tant que *personne ayant un potentiel à mettre en valeur* pour lui-même afin de pouvoir le valoriser et le mettre au service des autres. La cour suprême du Canada est même allée très loin dans cette réflexion : elle a fait valoir que les décisions devaient être prises « dans une perspective subjective, centrée sur l'enfant, visant à rendre l'égalité effective du point de vue de l'enfant, par opposition au point de vue des adultes qui interviennent dans sa vie »².

Si l'on considère que le terme « éducation » peut s'appliquer dès l'instant où l'environnement social peut influencer un comportement de l'individu, on mesure que toute la période prénatale et les six années post-natales peuvent être déterminantes pour chaque être humain. Or ce sont précisément des périodes d'extrême dépendance et, jusqu'à l'acquisition du langage, d'incapacité totale à communiquer ses besoins par la parole.

Les stades de développement

La difficulté pour définir les besoins du jeune enfant réside dans la diversité des approches et points de vue concernant ce domaine. On peut cependant identifier une caractéristique universelle : la théorie des stades de développement que les enfants doivent traverser avant de devenir adultes. Ces stades concernent tout être humain durant les périodes constructives de sa vie, plus précisément de sa naissance jusqu'à ce qu'il soit capable de choisir et d'orienter sa vie. Invariant malgré la diversité incroyable des apports culturels, ce processus semble constituer *un étalon de notre humanité*. Un graphique édité par l'UNICEF³ examine précisément les périodes critiques du développement cérébral et les situe durant ces six premières années.

*La démarche scientifique de Jean Piaget (1896-1980)*⁴. Le concept de stades de développement est considéré comme un point important, même essentiel, de la théorie

² Rapport annuel de Mme Katarina Tomasevski, rapporteuse spéciale de l'ONU sur le droit à l'éducation, commission des droits de l'homme, ECN.4/2001/52.
[http://www.unhcr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/dda7b9cd49c94878c1256a10002f7c9f/\\$FILE/G0110178.pdf](http://www.unhcr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/dda7b9cd49c94878c1256a10002f7c9f/$FILE/G0110178.pdf)

³ La situation des enfants dans le monde. Rapport de l'UNICEF, 2001.

⁴ Sur les liens entre Piaget et Montessori, on peut consulter H. Baumann, Bulletin Pro Juventute 2-88.



piagétienne ; sa démarche fondée sur l'observation aboutit à la conclusion que la pensée enfantine a besoin de s'appuyer sur des activités concrètes, des manipulations simples pour émerger à la conscience. Piaget est convaincu que la pensée naît de l'action à travers des expériences concrètes menées par l'enfant. Le sujet se construit constamment et sa « transformation commence lorsqu'il est placé en situation d'activité. L'élève est acteur essentiel » (Perraudau, 1996, p. 78).

Le point de vue du médecin et pédagogue : Maria Montessori (1870-1952). Se fondant sur de nombreuses observations, Maria Montessori a introduit la notion que l'enfant passe par différents stades qui aboutissent à l'émergence de personnalités successives très différentes. A ces étapes d'évolution successives, appelées les *rythmes constructifs de la vie*, doivent correspondre des *réponses éducatives* différenciées. Une démarcation très nette sépare la période de 0 à 2 ans de la suivante. De 0 à 2 ans, l'enfant prépare ses instruments ; ensuite il les utilise pour un travail de croissance. Cette évolution ne peut cependant se réaliser que lorsque le sujet est mis en situation d'activité ; *une activité librement dirigée par l'individu* dans un milieu correspondant à ses besoins.

L'esprit de l'enfant fonctionne selon des lois différentes de celles de l'adulte : telle une éponge, il absorbe ce que lui offre le milieu et y puise les éléments constitutifs de sa personnalité. Montessori a appelé cette forme particulière d'intelligence l'*esprit absorbant*.

Les périodes sensibles

Comment cette forme d'esprit manifeste-t-elle ses besoins ? Par des sensibilités directrices, appelées « périodes sensibles », véritables révélateurs de périodes de construction. Présentes dès avant la naissance, elles se prolongent principalement durant les six premières années de l'enfant. La réponse que celui-ci reçoit de l'environnement durant cette période influe sur les possibilités d'épanouissement de sa personnalité. D'où l'importance psychologique de chaque période.

La découverte de ces sensibilités spécifiques chez le jeune enfant et leur utilisation pratique en éducation semble être la contribution la plus universellement reconnue de Montessori à la psychologie et à la pédagogie contemporaines. On distingue deux phases. La première, *de 0 à 2 ans et demi*, est celle de l'*activité mentale inconsciente*. L'enfant, dont le potentiel est quasi illimité à la naissance, recueille inconsciemment dans son environnement immédiat les éléments constitutifs de sa personnalité ; cette activité mentale inconsciente va permettre d'activer le capital potentiel et de construire l'identité et la confiance de base du jeune enfant. Bien que très important pour l'avenir, puisqu'il met en place les caractéristiques propres de la personnalité, ce travail psychique est souvent méconnu. Durant cette période (0 à 2 ans), l'enfant prépare ses instruments physiques et psychiques.

La deuxième phase, *de 2 ans et demi à 5-6 ans*, est celle qui *mène à la conscience*. Le jeune enfant, comme tout être en évolution, passe par une succession de périodes au cours desquelles il révèle une sensibilité particulière ; il s'intéresse plus intensément à tel ou tel exercice ou tel objet et développe ainsi spontanément certaines aptitudes. Durant ces manifestations, il est entièrement « absorbé » par un élément précis de son milieu et au cours de cette période, « c'est une véritable passion, et non une simple curiosité, qui s'éveille du fond de l'inconscient » (Yaglis, 1984, p. 109). Il manifeste alors une capacité de concentration et d'apprentissage exceptionnelle. Ces périodes passagères et transitoires sont destinées à l'acquisition d'un caractère particulier qui sera fixé de manière durable ; il est donc primordial que l'environnement offre à l'enfant les moyens d'exercer ces différentes sensibilités.

Les années de 2 ans et demi à 6 ans sont celles de l'élaboration de la conscience à travers le mouvement, le raffinement sensoriel et l'adaptation au milieu. Ce travail se fait grâce aux périodes sensibles. On pourrait dire que l'enfant passe du créateur inconscient au travailleur conscient (Montessori, 1995, p. 133).

Ce concept des périodes sensibles, utilisé couramment en biologie et introduit en pédagogie par Montessori, a reçu la confirmation de nombreux chercheurs de la psychopédagogie infantile. Ainsi, Bénédicte de Boysson Bardies, psycholinguiste et directrice de recherche au CNRS, utilise-t-elle ce concept à propos de l'acquisition par le jeune enfant du langage ambiant ; elle précise que, pour elle, une telle période est une sorte de « fenêtre temporelle durant laquelle l'influence de l'expérience a un effet significatif sur un comportement. L'expérience peut avoir plusieurs fonctions : grâce à elle, certaines capacités se maintiennent qui disparaîtraient sans elle, dans d'autres cas, seul le rythme du développement est affecté par un défaut d'expérience, enfin, dans un troisième cas de figure, l'expérience est indispensable à l'apparition du comportement » (de Boysson Bardies, 1996, p. 110).

Entre 0 et 6 ans, les scientifiques ont observé la manifestation de plusieurs périodes sensibles ou critiques chez le jeune enfant ; Montessori les a résumées en trois sensibilités spécifiques : la période sensible de l'ordre, celle du mouvement et celle du langage. Chacune de ces sensibilités se manifeste de manières diverses suivant l'âge de l'enfant.

L'ordre

Bien que méconnue, cette sensibilité à l'ordre semble la plus importante. Elle précède et influence le développement des autres sensibilités. Avant 2 ans, elle va contribuer à construire *l'identité de l'enfant* et poser les fondements de sa sécurité de base. De 2 ans à 5 ans, un milieu structuré (la stabilité des personnes et du milieu, par exemple) va permettre une activité structurante pour l'enfant. La permanence de l'environnement physique et psychique va favoriser une construction mentale cohérente sur laquelle vont s'ordonner toutes les expériences futures. C'est le chemin obligé qui permet la disponibilité mentale pour accéder à la pensée abstraite.



« Pour l'enfant, l'ordre des choses c'est connaître la place de chacune d'elles, c'est se rappeler l'endroit où chaque objet se trouve, c'est-à-dire être capable de s'orienter dans l'ambiance, la posséder dans tous ses détails. Quand un objet n'est pas à sa place, c'est l'enfant de 2 ans qui s'en aperçoit et qui va l'y remettre. Il se rend compte de petits détails qui passent inaperçus pour les adultes » (Montessori, 1936/1992, p. 47).

La période sensitive de l'ordre va peu à peu (de 2 à 5 ans) permettre à l'enfant d'*organiser sa pensée* et de structurer sa représentation du monde. Présent dès la naissance, ce besoin d'une structure structurante doit être particulièrement alimenté par des choix d'activités durant les années où la charpente de la pensée s'organise, par conséquent au niveau *petite enfance* et durant les premiers degrés enfantins.

Le mouvement

Cette période sensible, la plus visible à nos yeux, permet à l'enfant de passer d'une dépendance physique totale à l'indépendance physique grâce au perfectionnement moteur et à la marche. La manière dont sont vécues ses premières expériences motrices et la relation avec l'entourage proche ont une influence prépondérante pour le développement des potentialités latentes et la dynamique de l'intelligence enfantine. A travers ses activités, l'enfant va expérimenter la possibilité de satisfaire ses propres besoins par ses propres moyens, fondement nécessaire à la construction de la *confiance en soi* et de la *capacité à devenir indépendant*.

De 2 ans et demi à 5-6 ans, l'enfant souhaite utiliser cette habileté nouvellement acquise, passant du mouvement global à une motricité de plus en plus fine. Son intérêt est éveillé par des activités à but intelligent qui réclament une exécution de plus en plus parfaite. L'enfant de cet âge est comparable à un « explorateur moteur et sensoriel ». Par notre attitude et le milieu que nous lui offrons, nous suscitons chez lui ce discours intérieur : « Je peux, je suis capable, j'ai une valeur ; les personnes avec lesquelles je vis demandent ma collaboration ; mon travail est important pour les autres, avec mon travail, je peux changer le monde autour de moi » (Montessori, 1936).

Après 2 ans, le jeune enfant ne se développe plus seulement par le seul fait de vivre : il a besoin que son milieu lui offre des motifs d'activité, puisque des développements psychiques doivent se succéder pendant cette période de formation (Montessori, 1995, p. 135).

Un des principaux indices de la croissance de la maturité psychologique de l'enfant est la capacité acquise à provoquer lui-même des actions complexes orientées vers un but. Son développement dépend d'une interaction étroite avec un adulte dans des activités régulières chargées de sens pour lui, par exemple, les activités de la vie quotidienne. Actuellement, avec les changements rapides des modules familiaux dans notre monde occidental, des enfants de plus en plus nombreux grandissent sans avoir les occasions de telles interactions et montrent un manque de maturité psychologique pendant leur croissance (Eckbald, 1982).



1. Deux réponses au besoin d'ordre et de mouvement

Par Liliane Fontaine¹

Première réponse : les exercices dits de «vie pratique»

«Une des principales tâches pratiques de notre méthode a été de faire pénétrer l'éducation musculaire dans la vie même des enfants en la reliant à la vie quotidienne; nous avons ainsi introduit pleinement l'éducation des mouvements dans l'ensemble unique et inséparable de l'éducation de la personne enfantine» (Montessori, 1958, p. 65). Dans les structures Montessori, l'environnement, le matériel, l'attitude des éducateurs sont pensés en fonction des périodes sensibles de l'ordre et du mouvement et adaptés à l'évolution progressive du jeune enfant. Pour préparer l'enfant à classer ses impressions, il faut d'abord assurer une bonne coordination du mouvement volontaire en lien avec la vie de tous les jours, autrement dit une psychomotricité adaptée. C'est un des objectifs des premiers exercices proposés sous l'appellation «exercices de vie pratique».

L'environnement où se déroule l'activité doit réunir les caractéristiques suivantes. Les enfants doivent être regroupés selon une *répartition équilibrée des âges* (2 ans et demi à 6 ans) favorable aux interactions de vie sociale. Le *matériel accessible* doit être *adapté* à l'âge et à la taille des enfants, et présenté dans un ordre de difficulté progressif afin de satisfaire les intérêts individuels. Sélectionné par les enfants eux-mêmes sur la base d'observations constantes, ce matériel suscite une activité libre et spontanée, condition nécessaire à un développement harmonieux. Une telle *liberté de choix* permet à l'enfant de faire une sélection en fonction de ses besoins réels d'activité. Lui est accordée également la *liberté de temps* qui lui est nécessaire pour développer un savoir-faire de plus en plus précis, augmenter sa confiance en lui et préparer la capacité de concentration.

En permettant à l'enfant de *contrôler ses erreurs* sans intervention extérieure, le matériel démontre sans juger, que toute action a des conséquences et que les erreurs font partie du processus d'apprentissage. La joie de découvrir par ses propres forces développe un appétit de savoir toujours renouvelé.

L'adulte a une tâche de *médiation intelligente* entre le matériel et l'enfant; le rythme propre à chacun est respecté. Ainsi l'enfant apprend vraiment par lui-même; il peut

¹ Directrice de l'Ecole Montessori d'Archamps (France).



mettre en œuvre sa dynamique propre selon des processus mentaux naturels souvent très différents de ce que nous aurions pu imaginer (Montessori, 2002, p. 58).

Les exercices de «vie pratique» se subdivisent en quatre catégories : (1) les exercices qui incitent l'enfant à prendre *soin de son environnement*, tels que rouler et brosser un tapis, balayer, nettoyer des cuivres, arroser des plantes, changer l'eau des fleurs, planter des graines, nourrir un animal ; (2) les exercices en lien avec le *soin de leur personne* (apprendre à boutonner, à ouvrir et fermer une fermeture-éclair, à utiliser des épingles de nourrice, à se laver les mains, cirer des chaussures), présentés hors contexte comme exercices visant à développer son habileté pour l'appliquer librement dans le contexte futur ; (3) les exercices de *savoir-vivre* sous forme de petites mises en scène ; l'enfant intègre les règles de comportement social en vigueur dans sa culture et aura les moyens de se conduire correctement dans la société ; le brassage culturel actuel permet aussi l'ouverture et la prise de conscience de l'existence d'autres cultures, d'autres modes de faire ; (4) les exercices collectifs de *coordination des mouvements* (psychomotricité dirigée), exercices d'équilibre, de spatialisation, d'écoute, aboutissant à une maîtrise totale de ses mouvements par inhibition volontaire.

Ainsi par l'exercice quotidien du choix du matériel et son désir d'arriver au bout de l'activité, l'enfant développe-t-il sa volonté, la maîtrise de ses mouvements volontaires et la capacité de se concentrer. Bref nous donnons à l'enfant, grâce à ce milieu adapté, les clés pour se sentir partie intégrante et participante de son environnement.

La pédagogie Montessori et les enfants en difficultés

Cette pédagogie apporte beaucoup aux enfants en difficultés ; notre structure accueille un tiers d'enfants qui présentent soit un retard scolaire, soit de la lenteur dans l'intégration des connaissances, ou des troubles d'intégration, des problèmes de coordination des mouvements, etc. Ces enfants s'intègrent pourtant parfaitement ; ils occupent leur place même si le groupe a conscience de leur différence car le handicap est verbalisé.

Outre le fait que l'éducateur a un regard positif tourné vers leur devenir, ces enfants font de grands progrès pour plusieurs raisons. (1) Ils se retrouvent dans un groupe d'enfants dit «normaux». Ils se sentent acceptés, sont moins angoissés donc prêts à progresser. (2) Tous les exercices de «vie pratique» vont leur permettre de reprendre confiance en eux, ce qui est primordial (très souvent ces enfants arrivent avec un passif d'échec, une image d'eux-mêmes peu valorisante). (3) Ces activités ne présentent qu'une difficulté à la fois ; chaque enfant peut ainsi s'exercer autant de fois qu'il en a besoin afin de la surmonter ; il trouve la liberté de temps pour effectuer son activité. (4) La présentation individuelle, avec lenteur, décomposition des mouvements, répétée si nécessaire, permet une meilleure intégration des schèmes. (5) Les exercices attractifs incitent les enfants à exercer leur motricité dans une ambiance stimulante : les activités des autres vont susciter de nouveaux intérêts. Le groupe d'enfants n'étant pas séparé en fonction du niveau ou de l'âge, chacun se voit progresser au même titre



que les autres enfants. Les activités proposées vont les amener, à leur rythme, à la maîtrise du mouvement volontaire et préparent la concentration.

Une nécessité est vitale : la collaboration de toute l'équipe pédagogique avec les intervenants jugés nécessaires : pédopsychiatre, psychologue, orthophoniste, psychomotricienne. Tous sont étonnés des progrès rapides que réalisent ces enfants.

Soulignons que l'intégration d'enfants en difficultés est non seulement bénéfique pour eux-mêmes ; elle profite aux autres enfants qui apprennent l'acceptation de la différence, le respect d'autrui et leur permet de voir au-delà du handicap.

Lors d'une conférence donnée en 1982, Gudrun Eckblad, professeur à l'Université d'Oslo et auteur de « *Scheme theory: a conceptual framework for cognitive-motivational process* » (1981), expose trois éléments de la pédagogie Montessori qui procurent les conditions optimales de la formation et de la croissance spontanées des schèmes : la *méthode de présentation*, le *contrôle de l'erreur* et le *libre choix parmi les activités proposées* (Eckblad, 1982).

La *méthode de présentation* favorise une leçon individuelle détaillée et précise, de telle sorte que chaque opération de tout l'ensemble soit clairement distinguée ainsi que ses relations avec le but proposé. Tout élément extérieur source de confusion ou de distraction est écarté, permettant au schème de se construire rapidement et correctement et lui donnant la possibilité de devenir immédiatement et spontanément actif. Si le schème est trop complexe, pas adapté au besoin de l'enfant, ou si la précision manque, soit aucun schème ne se formera et aucun intérêt n'apparaîtra, soit l'enfant traversera une période d'essais et d'erreurs avant que l'activité souhaitée ne soit correctement exécutée. On peut aussi présumer du découragement que l'enfant peut ressentir lors d'une présentation inadéquate qui va générer une fastidieuse période d'essais-erreurs. Or l'enfant a la conscience aiguë d'une infinité de travaux urgents à faire, car il possède la connaissance implicite qu'il a tout à construire.

Inhérent au matériel, le *contrôle de l'erreur* permet que la répétition spontanée devienne possible sans interférence de l'adulte dans le processus. Cette possibilité donnée à l'enfant de répéter aussi longtemps que souhaité une activité et d'arriver à faire juste en vérifiant lui-même ses progrès, non seulement satisfait une période sensible en permettant l'acquisition d'une habileté nouvelle très gratifiante, mais va aussi développer la capacité de concentration de manière spontanée selon le rythme propre à chacun.

Le *libre choix parmi les activités proposées* est aussi bien le but à atteindre que la condition préalable des autres aspects de la pédagogie. Comment en effet trouver le moment adéquat entre la motivation intrinsèque de l'enfant et l'activité proposée ? Comment est-il possible pour un éducateur de proposer exactement la bonne activité à chaque enfant, au moment opportun, c'est-à-dire celui où les schèmes en formation chez l'enfant sont tout juste prêts à une activité précise ? Ou bien on conclut à



l'impossibilité de la tâche, ou bien la solution est de laisser à l'enfant la programmation et l'organisation de ses activités. Une autre manière de donner la liberté à l'enfant est de concevoir un matériel dont les difficultés sont progressivement dosées et à l'intérieur duquel il trouve la possibilité de contrôler lui-même ses erreurs. La seule règle est alors de respecter l'ordre d'utilisation.

La *combinaison des trois éléments* (présentation exacte, autocontrôle de l'erreur, liberté de choix dans les activités, auxquels s'ajoute le temps suffisant mis à disposition pour les accomplir jusqu'à leur terme et autant de fois que souhaité) permet le développement de l'intentionnalité et provoque une soif et une joie d'apprendre toujours renouvelées. Cet apprentissage progressif de l'indépendance et du contrôle de ses propres actions prépare une conscience plus claire de ses possibilités réelles et le sens de ses propres responsabilités.

Deuxième réponse : l'éducation sensorielle avec le matériel sensoriel

«Les sens sont des organes de préhension des images du monde extérieur nécessaires à l'intelligence, comme la main est l'organe de préhension des choses matérielles nécessaires au corps» (Montessori, 1958, p. 85). Destiné aux enfants de 2 ans et demi à 4 ans et demi, le «matériel sensoriel» offre des stimulations pour le raffinement et le perfectionnement des sens. Il répond au besoin de mouvement dans sa phase sensori-motrice et continue à nourrir le besoin d'ordre de l'enfant ; il développe la période sensible du langage par les nomenclatures et les concepts qui vont être donnés. Enfin, il rencontre l'intérêt des enfants souvent jusqu'à 6 ans et peut être exploité diversement suivant les niveaux.

Formateur de l'intelligence, c'est un matériel concret qui, à travers des manipulations pratiques souvent associées à des rapports, va permettre d'élaborer des *concepts* du domaine de l'abstraction. «Ce sont les stimulants et pas encore les causes qui attirent son attention ; aussi est-ce l'époque où l'on doit *doser méthodiquement les stimulants sensoriels*, afin que les sensations se développent rationnellement ; on prépare ainsi la base sur laquelle se construira une mentalité positive» (Montessori, 1958). Ce matériel de qualité, sélectionné et stimulant, répond aux besoins de l'enfant et l'incite à l'activité spontanée. Scientifiquement établi, il permet d'appréhender des notions abstraites en manipulant des objets concrets.

Facteur d'adaptation, à travers son usage, l'enfant va pouvoir aiguïser son attention, prendre conscience des particularités, faire des comparaisons, ordonner, classer. Une éducation qui privilégie une formation théorique prépare des êtres amputés d'une multitude de possibilités qu'il aurait fallu pouvoir développer durant la prime enfance. Avec une éducation sensorielle qui stimule l'activité, l'enfant se crée une représentation plus précise de son environnement, donc en devient plus conscient ; il peut mieux s'y situer comme personne à part entière, par conséquent il arrive à mieux s'en distancier et augmente ainsi sa capacité d'adaptation.



Application *scientifique* des connaissances acquises sur la façon particulière dont se développe un enfant entre 2 et 6 ans, le matériel sensoriel répond aux périodes sensibles de l'ordre, du mouvement (phase sensori-motrice) et du langage. Cette nécessité d'aider l'enfant à comparer, classer, mettre de l'ordre dans ses sensations pour élaborer une pensée a été comprise par de nombreux contemporains, par exemple Yaglis Dimitrios, pédagogue grec, qui, dans son mémoire exposé à l'Université de Lyon (1984, p. 66), affirme : « C'est par ses sens que l'enfant forme ses premières idées abstraites *s'il est aidé en cela par l'éducation*. Le monde de la matière est ainsi le principal moyen de formation de l'esprit et de construction de l'intelligence ».

Ce matériel est un instrument de pénétration *de* la réalité et *dans* la réalité, c'est une réponse adaptée au développement de l'enfant, une réponse pratique et scientifique.



2. Aide au développement spontané du potentiel de l'enfant par l'éducation sensorielle

Par Philippa Roumig¹

Le petit enfant reçoit des milliers de messages confus par l'intermédiaire de ses sens : odeurs, images, bruits, sensations tactiles... En grandissant, il doit essayer de comprendre toutes ces sensations afin de les utiliser pour construire un schéma complet de son monde. Il doit, comme tout être, les utiliser pour sa survie : contrôler et affiner ses mouvements, juger les limites de son corps ; apprendre à écouter et parler ; savoir quelle nourriture manger selon les goûts et les odeurs ; voir et prévenir des dangers. Il doit utiliser ses sens pour la conceptualisation : c'est cela qui nous différencie des autres animaux. Les messages reçus à travers les sens forment des bases concrètes pour toute théorie scientifique ou philosophique.

Parmi nos cinq sens, l'ouïe et la vue ont une place primordiale : avant d'agir, l'enfant doit observer. « L'observation précède le mouvement, et quand il commencera à se mouvoir, il s'orientera en se basant sur ses observations » (Montessori, 1995).

Ayant bien observé, soit les dimensions de l'objet à manipuler, soit son utilisation démontrée par quelqu'un d'autre, l'enfant utilise l'autre outil vital sensoriel, sa main, pour toucher et agir, pour changer son environnement par son propre effort.

Une fois l'objet intégré dans le système neuro-sensoriel, l'enfant saura l'utiliser la prochaine fois qu'il le rencontre, voire l'utiliser à d'autres fins. Ceci crée la base de son développement psycho-cognitif et même de son éducation formelle. « L'individu prouve qu'il comprend un concept, une technique, une théorie, en l'appliquant de façon opportune dans des circonstances nouvelles » (Gardner, 2000, p. 119).

Le processus d'apprentissage par les sens se déroule donc en quatre étapes : *observation*, *imitation*, *action*, *abstraction*. Dans une classe montessorienne, ce processus de développement naturel et inné à l'enfant est favorisé. Par le biais des activités de vie pratique, l'enfant est invité à conquérir son indépendance à travers la possibilité de choisir et réagir dans son environnement. La liberté de mouvement offerte dans ce milieu favorise une excellente capacité d'orientation dans l'espace ; l'enfant capable de suffisamment de concentration peut aborder le matériel sensoriel.

¹ Directrice de l'Ecole Montessori de Crans (Vaud - Suisse).



Selon Montessori, entre 3 et 6 ans « l'enfant est en période sensible sensori-motrice ; toutes ses perceptions doivent être ordonnées et classées pour qu'il puisse structurer sa pensée et son intelligence, et s'orienter dans l'espace » (Montessori, 1958).

Le matériel sensoriel est conçu selon les critères suivants : il est *attrayant* visuellement ; il présente *un seul paramètre* ou difficulté à la fois ; il laisse la possibilité à l'enfant de *se corriger seul*. L'activité proposée avec chaque matériel est d'abord *appariement* (similitude), ensuite *gradation* (contrastes), et enfin *exploration et langage* (abstraction). Il n'y a qu'*un seul exemplaire* de chaque objet à disposition des enfants et le matériel laisse la possibilité d'*extension de l'activité*.

La limitation à un seul exemplaire facilite le choix personnel de l'enfant : il choisit selon ses propres besoins, et non parce qu'une activité est populaire. L'enfant observe l'utilisation de l'objet en attendant son tour et l'éducatrice, observatrice elle-même, remarque l'intérêt de l'enfant et s'apprête à lui présenter le matériel.

La présentation du matériel par l'éducatrice résume deux étapes de l'apprentissage de l'enfant : l'*observation* et l'*imitation*. Elle le présente d'une façon précise afin de souligner le but de l'activité. Ensuite, elle laisse à l'enfant la possibilité de découvrir l'utilisation du matériel par sa propre action et expérimenter les liens possibles avec d'autres matériels dans la classe. Il peut répéter son action tant qu'il veut : c'est sa façon de parfaire sa concentration et d'élaborer des connaissances qu'il pourra utiliser pour l'interprétation des expériences futures.

Une des premières activités qui illustre comment le matériel sensoriel aide le développement naturel de l'enfant porte sur des « emboîtements cylindriques ». Le matériel est composé de quatre blocs qui peuvent être pris isolément ou combinés. Chaque emboîtement consiste en une série de dix cylindres qui se glissent, de façon exacte, dans des cavités ; chaque série présente un concept : gros, mince ; grand, petit ; large, étroit ; haut, bas. Le premier exercice est d'appariement : l'enfant sort les cylindres des cavités et les remet correctement ; le contrôle de l'erreur est visuel. L'autocontrôle conduit l'enfant à vouloir gérer ses actions par sa propre volonté. Ceci l'aide à construire sa confiance et sa curiosité, aussi bien que sa capacité à se discipliner. Il travaille avec un emboîtement d'abord, ensuite deux à la fois, puis trois et quatre. Il peut, par la suite, éliminer le contrôle visuel de l'erreur en mettant un bandeau sur les yeux : procéder à l'appariement ou à la gradation, guidé uniquement par la forme du cylindre et de la cavité correspondante, perfectionne au maximum le sens du toucher.

Chaque cylindre est muni d'un petit bouton de préhension que l'enfant prend entre son pouce, son index et son majeur, les trois doigts qu'il utilisera plus tard pour tenir un crayon. Les emboîtements cylindriques peuvent ainsi être considérés comme préparation indirecte à l'écriture. L'autre aspect qui le prépare inconsciemment à l'écriture et aux mathématiques est la gradation de gauche à droite. La base 10 de nos premiers concepts mathématiques est répétée fréquemment dans le matériel sensoriel montessorien : les dix cubes de la « Tour rose », les dix prismes de « l'Es-



calier marron», les dix «Barres rouges».

Lorsque l'enfant, par ses propres actions et découvertes, a bien intégré les différences entre les emboîtements, l'éducatrice lui présente, avec la leçon en trois temps², le langage pour clarifier ses sensations : gros, mince ; grand, petit ; large, étroit ; haut, bas. Plus tard suivront les notions de comparatif (plus large, plus petit ; moins large, moins petit) et superlatif (le plus large, le plus petit). Le langage si précis lié au matériel sensoriel offre l'occasion idéale pour l'apprentissage d'une deuxième langue : dès que l'enfant a bien compris le terme dans sa langue maternelle, le même concept peut être appris dans la seconde langue. Il faut, cependant, qu'il y ait une personne de référence par langue (besoin d'ordre mental chez l'enfant).

Les emboîtements, ainsi que tout le matériel sensoriel en séries, offre maintes possibilités d'activités créatrices : l'enfant peut tracer les fonds des cylindres, les découper et les coller ; il peut tracer la longueur des cylindres sur un papier ; il peut même faire des cylindres en trois dimensions avec du papier cartonné.

En observant l'activité spontanée des enfants avec les emboîtements, Montessori remarque qu'ils cherchent à construire des tours ; elle fait alors fabriquer un matériel complémentaire qui consiste en quatre séries de cylindres sans encastrement, présentant les mêmes différences de formes, mais sans bouton de préhension. Ainsi les enfants peuvent superposer les cylindres et poursuivre leurs expériences.

Beaucoup d'autres jeux sont conçus pour développer les sens et clarifier les perceptions : des couleurs à appairer et graduer ; des boîtes à bruits ; des plaquettes en papier de verre et de belles étoffes à toucher ; des flacons d'odeurs ; du matériel gustatif ; etc. L'étendue et la variété du matériel sensoriel aide à repérer de façon précoce des enfants présentant une déficience d'un sens ou d'un autre, et à y remédier soit en classe soit par l'intervention d'une personne spécialisée.

Le matériel sensoriel donne des objets clés qui permettent, en partant exclusivement de l'action libre et répétée de l'enfant, d'ordonner, de connaître, de confronter et de nommer ses premières expériences. Le matériel ordonné et clair attire les enfants qui, ayant reçu jusqu'alors tant de sensations confuses du monde, ont un fort besoin de clarification de ces expériences. Le rôle primordial de l'éducatrice est d'être « gardienne de l'environnement » : elle veille à la propreté de l'équipement et à ce qu'il soit complet. Rien de plus frustrant pour un enfant que de commencer un travail qui engage tout son intellect et de le trouver incomplet.

² Introduite par Edouard Seguin, la leçon en trois temps a été adoptée par Maria Montessori ; cette leçon sert à introduire tous les concepts, les abstractions : cercle, ovale, grand, froid, à l'aide d'un matériel concret en respectant le processus d'acquisition de l'intelligence infantine. Elle se déroule comme suit : premier temps, la maîtresse expose le concept : grand, petit ; deuxième temps, elle le fait reconnaître par l'enfant : montre-moi grand ; troisième temps, l'enfant nomme le concept de l'objet : c'est grand, c'est petit.



3. Aide au développement de l'esprit mathématique

Par Elisabeth Coquoz¹

Comment le nombre naît-il dans l'esprit des enfants ? Selon Piaget, seul le recours à l'expérience permet de savoir quelle est la nature du nombre. L'esprit ne possède pas une intuition immédiate des nombres mais personne, pourtant, n'est capable de se souvenir précisément de son acquisition. En un mot, on ne sait pas précisément quand et comment le nombre naît dans l'esprit des enfants. On sait seulement qu'avant il n'y était pas et qu'après il y était. « L'inconscience de la pensée à l'égard des rouages essentiels de son propre mécanisme est, en effet, l'indice psychologique de leur caractère élémentaire, et par conséquent de l'ancienneté du niveau de formation auquel il faut remonter pour pouvoir les atteindre » (Guedj, 1996, p. 162).

Montessori développe sa certitude que l'enfant possède, durant les six premières années de sa vie, un plan de développement interne qui, à travers la classification des sensations, va lui permettre d'accéder à la connaissance. Ce processus se développe d'abord de manière inconsciente puis émerge à la conscience grâce à l'activité.

« L'enfant n'a pas besoin de choses nouvelles, mais de mettre de l'ordre. Il commence à distinguer le caractère des objets, la quantité de la qualité. Il distingue en objets longs et courts, grands et petits. Il les sépare en groupe, les appelant par leur nom. Il est arrivé à trouver un classement basé sur ces images mentales. C'est ainsi que les savants procédèrent pour l'observation du monde. Ils unirent la connaissance exacte au langage scientifique. Et ce fut le début de toutes les sciences qui étudient les choses existantes » (Montessori, 1958, p. 139).

Nous avons donné à l'enfant l'équivalent d'un alphabet pour la lecture du monde environnant. Cette propriété dirige naturellement l'esprit vers les abstractions. Apprendre les mathématiques, c'est appréhender une autre forme de langage. Les occasions pour développer spontanément l'esprit mathématique manquent dans l'environnement d'un jeune enfant ; c'est pourquoi nous lui avons donné des outils appropriés avec le matériel sensoriel (Montessori, 1995, p. 148).

¹ Présidente de l'Association Montessori Suisse, Genève.



4. Un matériel de mathématique qui permet l'appropriation par l'enfant des éléments de sa culture

Par Barbara Olavarrieta Davalos Crottini¹

Les premiers concepts mathématiques donnés aux enfants s'élaborent au travers du matériel sensoriel (Montessori, 1934). Nous apportons d'abord la reconnaissance de la sensation : c'est ce que fait l'enfant lorsqu'il met en paires ; ensuite nous lui donnons le nom de cette sensation identifiée. Lorsque le concept verbal de la sensation est acquis, vient le détail, par exemple la gradation sensorielle : c'est ce qui se produit depuis les emboîtements cylindriques jusqu'aux barres rouges.

L'enfant a donc la capacité d'identifier, de verbaliser ce qu'il identifie et d'explorer ses perceptions par la gradation. Il construit une logique en relation avec le monde extérieur, développe son raisonnement, sa concentration, sa discipline intérieure (grâce au contrôle personnel de l'erreur). De plus, l'enfant, dans son besoin d'appartenance sociale, est tellement attiré par la numération que, même sans en comprendre la valeur, il compte puis cherche ce à quoi cela correspond. Or le nombre n'existe pas, il est la création abstraite de la pensée humaine. Pour faciliter l'acquisition par la jeune intelligence, il est nécessaire de rendre le nombre concret, accessible à son stade de développement psychique.

Les barres rouges



Les enfants sont habitués à distinguer visuellement les différentes longueurs des barres rouges. Ils les ont assemblées et comparées pour aboutir à un ordre croissant dans leur succession longitudinale.

¹ Enseignante d'école primaire, Collège Champittet, Lausanne.



L'enfant est prêt pour commencer une nouvelle étape dans le développement de son potentiel. En partant de ce que connaît l'enfant, donc de son stade de maturation psychique, nous allons lui donner la clé du concept d'unité. La première intuition du nombre n'est pas quantitative mais sensoriellement liée à la perception spatiale. C'est ce que confirment les résultats de l'expérience de Piaget sur la conservation du nombre dans laquelle deux lignes contiennent n fois un même objet, mais disposé de manière différente :

a) X X X X

b) X X X X

Pour l'enfant, c'est sur la ligne b qu'il y a le plus de croix (ou le moins, si l'enfant centre la densité); le nombre n'est pas quantitatif mais dépend de l'espace qu'il occupe.

Nous allons donc commencer par représenter le nombre de manière longitudinale avec les barres numériques. Il nous faut avoir à l'esprit que tout ce que connaît l'enfant jusqu'à ce jour est une entité et le nombre est précisément le contraire puisqu'il s'agit de regrouper des unités pour former une nouvelle entité numérique.

Présentation des barres numériques

L'enfant a aligné une succession de barres, chacune représentant un tout qu'il nomme selon la longueur. La longueur, elle, correspond à une quantité de sections de couleurs alternées (rouge et bleu) mises en évidence par le geste lors de notre présentation. Le nombre correspond ainsi à une entité matérielle à partir de laquelle l'enfant est capable de se construire un schème des nombres représentés. De plus il faut considérer que l'œil humain n'est pas capable de distinguer des quantités supérieures à cinq ou (rarement) six. Par le biais de ces barres, nous rendons possible la perception visuelle de l'enfant pour distinguer la première dizaine de notre système de numération en base décimale.

Maintenant qu'une première notion de quantité est matérialisée dans l'esprit enfantin, nous lui indiquons le graphisme des chiffres de 1 à 9 par le biais de la leçon en trois temps avec la présentation des chiffres rugueux. Il pourra associer le graphisme à la quantité reconnue. Mais ce qui importe est la valeur quantitative, et ensuite seulement, comme appui visuel, le graphisme attribué à la quantité.

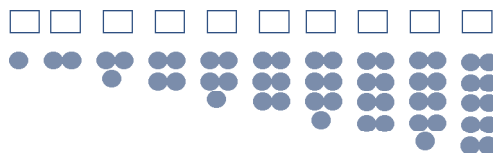
Les fuseaux

Leur fonction est de permettre à l'enfant d'accéder à la notion d'unités distinctes représentant un tout. Les chiffres sont indiqués au-dessus de chaque compartiment dans leur succession croissante. L'enfant met le nombre de bâtons correspondant au chiffre indiqué dans chaque compartiment en attachant chaque quantité pour soutenir la relation d'entité à laquelle il est attaché ; le nombre est une entité, un seul groupe, mais plus dans la croissance spatiale. La croissance est liée à l'unité ajoutée pour former la quantité qui suit. L'enfant se rend compte par son activité que chaque nouvelle unité ajoutée forme une nouvelle entité numérique.



Les jetons

Ce matériel va nous indiquer si l'enfant a mémorisé la séquence de 1 à 10 en mettant de lui-même les chiffres dans leur succession. Dans un deuxième temps, il nous indique si l'enfant parvient à appairier les symboles numériques aux quantités. C'est à partir de là que nous allons lui montrer une des subtilités du système de relation entre les nombres pour qu'il puisse continuer dans son exploration ... ce sont les chiffres pairs et impairs.



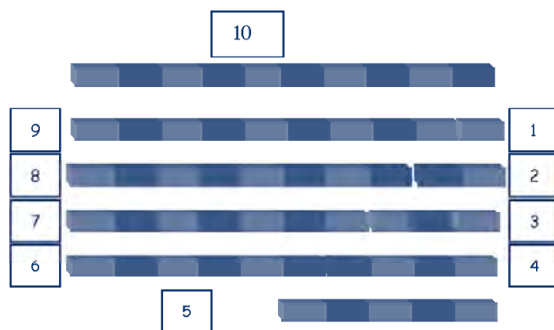
Jeu de mémoire

Il nous permet de faire le dernier passage de la notion du nombre ; l'enfant devra prendre des entités distinctes pour former une quantité, une entité numérique demandée par un chiffre qu'il aura tiré au hasard.

*Addition avec les barres numériques*

Une fois cette notion d'unité acquise avec la première dizaine, nous pouvons lui donner une première notion sensorielle des quatre opérations avec les barres numériques. Ou encore compter de 10 à 1, en ordre dégressif... Les barres numériques se prêtent à maints exercices qui vont être proposés en fonction des enfants.

Le matériel est ainsi présenté de manière graduelle et progressive, en fonction du niveau et des besoins de l'enfant et selon le principe du libre choix. En base 10, la plus pratiquée dans nos cultures occidentales et la plus communément répandue au plan mondial, l'enfant apprend les chiffres de 1 à 9, les rapports entre eux, les opérations possibles à l'intérieur des dix premiers nombres (une fois cette base acquise, il pourra compter jusqu'à l'infini !). On lui présente la fonction des quatre opérations avec un matériel spécifique ; grâce au soutien sensoriel du matériel, l'enfant intègre ainsi les règles mathématiques. La simplicité d'utilisation et l'aspect ludique des jeux des quatre opérations ouvrent l'esprit, facilitent la mémorisation des combinaisons de base ; la capacité de calcul mental sans exercices fastidieux est peu à peu acquise. Vers 5 ans enfin, l'enfant se détachera spontanément du matériel.





5. Aide au développement spontané du langage

Par Myriam Maso¹

La parole donnée à l'enfant lui révèle le sens des objets qui l'entourent, lui révèle leur authenticité : elle est le signifié de la vie autour de lui, elle est la lecture du monde. « Le langage est d'une telle importance dans la vie sociale que nous pouvons considérer qu'il en est la base même. Il permet aux hommes de s'unir en groupes, en nations. Il détermine cette évolution du milieu que nous appelons civilisation » (Montessori, 1995, p. 90).

Période sensible du langage

La période sensitive du langage passe par plusieurs phases successives. *De 0 à 2 ans et demi*, l'enfant écoute et reproduit les sons du ou des langages ambiants avec toutes ses particularités phonatoires. Le langage est le moyen de communication par excellence élaboré par l'espèce humaine. Les jeunes enfants sont biologiquement équipés pour traiter les sons du langage et les reproduire avec fidélité (de Boysson-Bardies, 1996).

De 2 ans et demi à 5 ans, la sensibilité spécifique du traitement oral de la langue ainsi que de la construction grammaticale de la phrase sont concernées. « L'enfant doit donc d'une certaine façon mettre de l'ordre dans ses armoires et ranger les mots d'une façon systématique qui lui garantisse un accès rapide et fiable aux différents mots du vocabulaire » (de Boysson-Bardies, 1996, p. 219). La période sensible de l'ordre travaille en corrélation avec celle du langage. L'enfant qui a eu la possibilité d'entendre un langage ambiant correctement parlé, riche et varié, aura acquis un outil de communication qualitatif. Un enfant de langue étrangère ou venant d'un milieu langagier peu stimulant possède encore un potentiel d'acquisition intact qu'il suffit d'alimenter en utilisant un langage exact et une syntaxe correcte. A 3 ans, en général, il a déjà une bonne connaissance de sa langue maternelle avec ses composantes linguistiques et grammaticales.

Vers 4 ans - 4 ans et demi, l'enfant s'intéresse aux graphismes correspondant aux sons produits. La dynamique de la période sensori-motrice va collaborer avec celle de la sensibilité au langage. Si le milieu offre les outils nécessaires, il souhaitera spontanément reproduire ces graphismes par l'écriture – Montessori (2002, p. 121) parle de « période durant laquelle l'écriture peut 'exploser' », cela alors que le « développement du langage dure en fait jusqu'à 5 ans » et que « l'esprit se trouve dans une phase

¹ Spécialiste Montessori, Genève.



active pour tout ce qui concerne la parole». Cette activité le conduira à la lecture phonétique.

Il est possible de favoriser l'émergence du potentiel acquis en donnant des clés selon un processus naturel qui suit les périodes sensibles.

Il faut distinguer le langage parlé et le langage écrit.

Le langage parlé

En général, l'enfant de 2 ans et demi - 3 ans a intégré spontanément le langage parlé de son environnement. C'est selon Bénédicte de Boisson-Bardies «un don de l'évolution». Ce code de communication a été «absorbé» par l'enfant quelle que soit la difficulté de la langue apprise. La construction, les particularités et la syntaxe sont en grande partie aussi intégrées. Il est avide d'enrichir et de perfectionner cet outil merveilleux qui lui permet de communiquer avec son entourage. Il est donc important de lui offrir un langage exact, riche et varié.

Toutes les structures *petite enfance* savent répondre à ce besoin au moyen de comptines, chansons, poésies ou histoires adaptées. L'enfant aura aussi intégré le nom des objets offerts à ses activités; il faut être attentif à lui donner le nom exact des objets et des activités.

Le *matériel sensoriel* sera nommé avec précision; lorsque l'expérience sensorielle sera satisfaite, nous lui présenterons les concepts: grand, petit, gros, mince, y compris les termes exacts des formes géométriques (cercle, parallélogramme, ovoïde, ellipsoïde, pentagone, etc.).

Pour alimenter la soif de mots manifestée par les enfants, Montessori a proposé les *nomenclatures simples* et les *nomenclatures classifiées*, séries d'images à double et «renseignées», présentées à partir d'objets familiers ou à la suite d'un centre d'intérêt développé en classe. On retrouve le principe de l'appariement des images; les images renseignées correspondent à des images seules auxquelles l'enfant qui sait lire pourra associer le nom. Les images renseignées serviront alors de contrôle de l'erreur.

Le langage écrit: écoute des sons, graphismes et lecture

A San Lorenzo², Montessori remarque que les enfants s'intéressent beaucoup au code graphique (les lettres) alors qu'elle ne songe pas du tout à cet apprentissage. Devant l'insistance des enfants, elle imagine et fabrique un matériel sensoriel qui donne la clé pour explorer le langage écrit. Ce sont les *lettres rugueuses*; ce matériel suscite l'enthousiasme des enfants et ils se mettent à écrire avant de savoir lire. Montessori assiste

² San Lorenzo fut la première Maison des enfants créée par Montessori dans la banlieue ouvrière de Rome.



à une activité spontanée soutenue qu'elle appelle «explosion d'écriture et de lecture». Quel est le processus suivi?

On suscite un travail sensoriel d'*écoute des sons* dans le réservoir de langage oral déjà acquis. L'enfant aura été préparé par les exercices d'écoute avec les boîtes à bruits, les clochettes (matériel de musique), ainsi que par les exercices collectifs de coordination des mouvements sur la ligne et les exercices préparatoires à la leçon du silence.

Les *lettres rugueuses* donnent à ces sons une forme visible. Ces sons peuvent se combiner, construire des mots. De cette façon, l'enfant redécouvre son propre langage. Ces signes (les lettres) «agissent comme des stimulations qui suscitent une activité consciente vis-à-vis du langage articulé acquis antérieurement de manière inconsciente» (Montessori, 2002, p. 122).

L'intelligence de l'enfant éprouve un grand intérêt devant ce pouvoir étonnant de représenter un mot en mettant ensemble des signes symboliques. On lui propose un grand *alphabet mobile* avec lequel il va pouvoir créer des mots alors qu'il n'a pas encore la possibilité de lire! Travail passionnant pour le petit enfant de 4 ans.

En se livrant avec grand intérêt à ce jeu, l'enfant fixe la connaissance des lettres apprises et en apprend de nouvelles. Une fois la connaissance des graphismes acquis, on lui propose un *alphabet script* bleu et des images associées à des billets écrits en cursive et en script pour le contrôle de l'erreur. Les travaux de composition des mots se poursuivent jusqu'au moment où l'on peut lui proposer une *boîte d'objets* qui va déclencher le mécanisme de la lecture. Ces exercices sont toujours accomplis avec l'aide d'objets ou d'images tangibles afin que l'enfant réalise que chaque mot lu a un sens réel.

A partir de là, on aborde les difficultés de la langue française de manière systématique et ludique. On lui met à disposition un second alphabet en script rouge pour souligner la difficulté étudiée.

Préparation à l'écriture

A cet âge, l'écriture et la lecture sont «mêlés embryonnairement» (Montessori, 1995). Ecrire, c'est rendre visible sa pensée. Cet acte met en jeu la personnalité toute entière et demande une longue préparation. Les enfants de San Lorenzo manifestèrent un grand enthousiasme parce que leur main avait été préparée avec tous les exercices de vie pratique et du sensoriel. C'est ce que Montessori découvre avec une grande surprise: «L'enfant ne se perfectionne pas en répétant les gestes de l'écriture, mais en préparant sa main et ses muscles à des mouvements de plus en plus précis». La main et l'oreille doivent se préparer simultanément; l'écriture sollicite la main à deux niveaux différents: la tenue du crayon et le tracé de la lettre. Les activités proposées avec le matériel de vie pratique et sensoriel ont pris en compte ce besoin qu'a l'enfant d'exercer une habileté future à écrire.



Les *formes à dessin* préparent plus spécifiquement ce mécanisme moteur avec la reproduction de formes régulières. L'enfant remplit ces formes avec des crayons colorés et affine peu à peu son tracé. Puis, préparation toujours sensorielle, mais plus directe, le toucher des lettres rugueuses met en jeu la *mémoire motrice*, l'*écoute du son* et la *reconnaissance visuelle* du graphisme correspondant. L'écriture fait la synthèse des trois aspects. C'est l'usage régulier de l'*alphabet mobile* (aligner des lettres qui correspondent à des sons) qui va déclencher le mécanisme de l'écriture, car l'enfant, en composant des mots qui désignent ce qui existe réellement, se familiarise avec l'alphabet qui, lui, est une abstraction.

Toute une préparation psychologique accompagne et conduit l'enfant sur le chemin de cette conquête. Elle consiste à : favoriser la prise de *confiance personnelle* déjà bien assurée dans les exercices précédents, *encourager l'expression orale* par des petits jeux collectifs, *donner l'envie d'écrire* par l'exploration des sons, enfin, suivre et alimenter les périodes sensibles du langage et sensori-motrice.

L'écriture est une clé qui sert à communiquer, à transmettre un message ; les activités proposées permettent à l'enfant de comprendre le sens du geste d'écriture qu'il se sent capable d'exercer. Toute notre pédagogie est fondée sur cette réflexion. Cette démarche implique forcément la liberté pour l'enfant de *choisir le moment* où il se sent capable d'écrire. « En rendant habituelle dans la vie de l'enfant la possibilité de choisir, on peut observer tout à coup l'expression de sa volonté d'écrire quelque chose, son mystère, son secret, un mot qui l'amuse... Mais cela, on ne l'observe que chez l'enfant préparé... C'est parce qu'il a acquis certaines techniques qu'il pourra les utiliser le moment venu pour écrire, pour donner ce qu'il porte en lui » (Hutin, 1995, p. 11).



Conclusion

Par Elisabeth Coquoz¹

L'enfant manifeste des capacités insoupçonnées de *concentration*, de *constance* dans le travail, de *mémorisation*, mais à condition que le maître apporte son aide à leur développement naturel (Montessori, 2002, p. 58). Une éducation libératrice des potentialités enfantines, les appelle à se révéler, les oriente dans la prise de conscience de leurs possibilités, leur permet de les exercer aussi longtemps que nécessaire pour les amener à maturation. Cette éducation incite à développer de nouvelles capacités et suscite ainsi l'apparition d'une *dynamique intellectuelle*. Le résultat en est un élargissement spontané des apprentissages et, souvent, après 6 ans, le maître ne rencontre pas la difficulté de réussir à « faire apprendre », mais celle de répondre aux exigences inattendues de ses élèves (id., p. 58-61).

Ce qui a été constaté dans l'application de la pédagogie après plus de 90 ans d'expérimentation dans de nombreuses cultures différentes donne à penser que la tradition montessorienne pourrait être une véritable mine où puiser observations, méthodes et principes pédagogiques. Si les résultats obtenus encore aujourd'hui convainquent éducateurs et parents, cette mine attend encore sa découverte par la psychologie académique (Eckblad, 1983).

Un passeport pour la vie : l'éducation de base

Dans nos pays occidentaux, une offre éducative très riche et complexe est offerte aux jeunes générations. La question est de savoir si, au vu des moyens énormes mis en œuvre, les réponses éducatives correspondent au développement particulier de chacun et si l'on vise à une éducation qui valorise la spécificité humaine dans toutes ses dimensions : personnelles, sociales et spirituelles. Nous savons qu'aujourd'hui, le savoir existe diffus et protéiforme, que les enfants l'emmagasinent à partir de sources d'information éparpillées. Mais ne le subissent-ils pas plus qu'ils ne le choisissent ? N'empilent-ils pas des connaissances désorganisées, sans possibilité de discernement, sans aide pour établir une hiérarchisation ? Les apprentissages de base ne doivent plus viser la reproduction du savoir ni l'accumulation de données. Ils doivent donner les *clés pour comprendre ce monde*, permettre de *structurer toutes les informations* d'origines diverses. Cette structuration mentale individuelle va pouvoir s'organiser dans les échanges interactifs (Perraudau, 1996, Préface).

Soulignant l'importance de l'éducation de la petite enfance, Jacques Delors dans le « Livre Blanc » constate que les enfants scolarisés à un âge tendre dans des structures

¹ Présidente de l'Association Montessori Suisse, Genève.



de qualité sont en général plus favorablement disposés envers l'école. Il souligne cependant que « l'éducation de la petite enfance est encore très peu développée dans la plupart des pays du monde et même si, dans les pays hautement industrialisés, presque tous les enfants fréquentent l'enseignement préprimaire, bien des progrès restent à faire là aussi. La prise en compte par un service communautaire polyvalent des besoins liés au développement de l'enfant, permet de mettre en place des programmes à très faible coût ».

Une éducation préprimaire permet souvent de détecter de légères déficiences et d'y remédier précocement à peu de frais. Les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques peuvent être pris en charge et leurs potentialités mises en valeur dans le respect de leur dignité, avant qu'ils ne deviennent, par des interventions inadéquates, une charge pour la société.

Nous ne pouvons pas faire l'économie d'agir concrètement, surtout dans les milieux de l'éducation si nous voulons éviter une déshumanisation des valeurs et de la culture. L'éducation qui favorise le développement du potentiel de l'enfant, qui permet par là-même une insertion sociale harmonieuse et une ouverture aux autres cultures de notre planète terre va certainement permettre de semer les graines d'un nouvel humanisme (Delors, 1998).

Tout être qui a été respecté dans son humanité profonde durant les années de formation sera naturellement incité à respecter autrui et à collaborer avec lui.



Bibliographie

Déclaration des droits de l'Enfant (1959).

Convention relative aux droits de l'Enfant (1989).

L'Éducateur (revue pédagogique de suisse romande), n° 11 (1999).

Delors, J. (1998). *L'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : UNESCO.

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans* (Rapport à l'UNESCO). Paris : Odile Jacob.

Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind*. Penguin Books.

Guedj, D. (1996). *Empire des nombres*. Paris : Gallimard.

De Boysson Bardies, B. (1996), *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.

Eckblad, G. (1981). *Scheme theory : a conceptual framework for cognitive-motivational processes*. Londres : Academic Press.

Eckblad, G. (1983). La méthode Montessori et la théorie cognitive-motivationnelle (texte d'une conférence donnée à Amsterdam en 1982). *Bulletin du CRELAM*, 14, 13-20.

Hutin, J.-F. (1995). Aidons l'enfant à entrer dans le langage. *Bulletin du CRELAM*, 37, 11.

Montessori, M. (1934). *Psyco aritmetica*. Barcelone : Araluce.

Montessori, M. (1936). *Il bambino in famiglia*. Todi : Tipografia Tuderte.

Montessori, M. (1936/1992). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1958). *La pédagogie scientifique I*. Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1994). *La pédagogie scientifique II*. Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1995). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (2002). *La formation de l'homme*. Paris : Desclée de Brouwer.

Perraudau, M. (1996). *Piaget aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.

Yaglis, D. (1984). *Montessori*. Paris : Edition Privat.



La construction des relations comme fondement d'un enseignement constructiviste

Conférence plénière

Par Rheta DeVries¹

Dernièrement, en décrivant un modèle de liens dynamiques entre les recherches, les conceptions et les pratiques constructivistes, je défendais la thèse selon laquelle un enseignant constructiviste *doit* considérer la construction des relations dans le cadre des activités de classe constructivistes (DeVries, 2002). Les buts de ce chapitre sont (1) d'expliquer brièvement en termes piagétien pourquoi les relations sont fondamentales pour les enseignants constructivistes, et (2) de montrer comment les enseignants constructivistes peuvent concevoir ces relations dans le cadre des activités en classe.

Brièvement résumé, mon message est que nous pouvons observer le processus par lequel les enfants construisent leur intelligence, leur personnalité et leur moi social et moral, y compris dans leur aspect émotionnel. Ce processus implique une forme précoce dans la tendre enfance des mêmes types de relations que Piaget décrit comme caractéristiques du dernier stade de développement cognitif, à savoir le stade formel. La signification éducative de cette similitude générale des formes à tous les stades du développement est qu'elle nous donne une très forte raison d'approcher de manière constructiviste l'éducation, puisque le développement des opérations formelles vers 11-12 ans dépend de la construction de relations correspondantes dès les premières années de vie. Ainsi Piaget montre-t-il la continuité du développement, que nous pouvons retracer en sens inverse, de la logique des adolescents et des adultes, jusqu'aux constructions des très jeunes enfants et des bébés, en passant par celles des enfants d'âge scolaire et préscolaire.

La raison d'insister sur la construction des relations en éducation est que c'est fondamentalement en construisant de telles relations que les enfants élaborent leurs connaissances et développent leur intelligence. Comme l'affirme en quelques mots Piaget (1936), «l'intelligence est construction de relations» (p. 366).

¹ Professeure, Université de Northern (USA).

La théorie de Piaget

Piaget (1936, 1937) a étudié le processus initial par lequel l'intelligence et la connaissance sont construits dans les premières années de vie. Fondamentalement, il voyait l'esprit (« *the mind* ») comme un système auto-organisateur bâti à partir de schèmes réflexes biologiquement plus ou moins largement préorganisés, comme les schèmes de succion, de vision et de préhension. Pour comprendre ce que Piaget veut dire par l'affirmation citée plus haut, il est nécessaire d'avoir à l'esprit sa théorie de l'intelligence. Je rappellerai rapidement quelques mots des notions d'assimilation et d'accommodation, de signification et d'implication de significations.

La théorie piagétienne de l'assimilation et de l'accommodation est bien connue (Piaget, 1936). Elle part de la naissance avec les réflexes déjà organisés pour remplir leur fonction. Les schèmes réflexes se consolident ensuite et se différencient avec leur usage. C'est par exemple le cas du schème de succion qui s'accommode à différents objets et élargit son répertoire d'actions.

Les schèmes sont composés de relations. Pour Piaget, ce qui est essentiel, c'est la totalité des relations, constitutive de l'intelligence. Dans son ouvrage de 1936, il soutient que « toute totalité est un système de relations, de même que toute relation est un segment de totalité » (p. 16). De plus, « assimiler (...) signifie comprendre ou déduire, et l'assimilation se confond avec la mise en relation » (Piaget, 1937, p. 5). Lorsque le bébé a faim et qu'il suce une variété d'objets, il construit des relations, incluant celle entre succion, lait et mamelon (ou tétine du biberon), et celle entre succion, non-lait et non-mamelon (ou non-tétine). De telles expériences peuvent mener à des relations de similarités et de différences qui sont précurseurs des futures conduites de classification. Tant que le jeune enfant n'est pas conscient de ces relations classificatoires, leurs significations sont impliquées dans les actions.

Piaget (1937) expliquait que, par le double jeu de l'assimilation aux schèmes structurants et de l'accommodation de ces schèmes au réel, l'enfant ne cesse d'élaborer sa connaissance du monde extérieur. Ce sont là deux faces indissociables du développement : le fonctionnement structurant d'un côté, et de l'autre la connaissance d'un contenu. L'une n'existe pas sans l'autre. Sur le versant du processus structurant, comme l'enfant construit de plus en plus de liens entre les schèmes, l'intelligence devient capable d'assimilations toujours plus complexes, incluant des inférences et des déductions. Sur le versant de la connaissance d'un contenu, le jeune enfant passe des activités de succion, de vision, de préhension (toutes activités centrées sur le soi) à des activités de transformations d'un objet en chose à déplacer, mettre en mouvement ou encore utiliser comme moyen pour atteindre un but.

Dans son dernier livre posthume, *Vers une logique des significations* (Piaget & Garcia, 1987), dans lequel il révisé et complète sa théorie de la logique opératoire « dans le sens d'une logique des significations » (p. 11), Piaget considère l'idée d'*implication signifiante* comme la plus originale de sa nouvelle conception. C'est la signification qui relie en effet actions, objets et relations. Le réflexe de succion contient déjà une



implication signifiante lorsqu'il s'accompagne de l'anticipation d'un résultat désiré. Selon Piaget, il y a déjà là une forme primitive de logique. Il note que l'anticipation repose sur une inférence et parle de ce niveau sensori-moteur dans les termes suivants :

Nous pouvons qualifier ce niveau initial de «protologique», en entendant par là qu'il s'agit d'une phase de préparation des instruments de déduction proprement dite, telle qu'elle se manifeste dans la formation et la coordination des premiers schèmes d'assimilation de schèmes, donc des premières implications signifiantes (par exemple, lors des mises en relation entre la vision et la préhension, avec une évaluation progressive des distances adéquates) (Piaget & Garcia, 1987, p. 14).

Piaget note également que des objets et des relations sont formés «sur lesquels porteront les premières inférences ou implications entre significations et actions» (p. 12).

En se référant au travail de Rayna, Sinclair & Stambak (1989), Piaget – toujours dans le même ouvrage – décrit d'autres schèmes qui interviennent dans des situations dans lesquelles des enfants entre 9-10 et 24 mois sont mis en présence d'objets tels que des cubes vides de dimensions variées, des bâtons et de petites balles de plasticine. A partir du schème de «mettre quelque chose en bouche», ces enfants construisent le schème ou la relation «contenant-contenu». Ce schème est généralisé et étendu à «de nouveaux schèmes ou sous-schèmes plus ou moins coordonnés entre eux, tels que mettre dedans puis sortir ou remplir (complètement) puis vider ou itérer l'action de mettre dedans, un cube servant de 'contenu' à un autre tout en devenant lui-même un 'contenant' pour un cube plus petit que lui» (Piaget & Garcia, 1987, p. 14; pour un compte rendu complet, voir Sinclair, Stambak, Lézine, Rayna & Verba, 1989). Piaget observait à cet égard :

L'intérêt de ces faits est donc la construction de schèmes relationnels, coordonnables entre eux, notamment dans les cas où une action positive (mettre dedans, etc.) est suivie de son inverse (sortir, vider, etc.), ce qui comporte un début d'implications entre actions, telles que «l'action x implique la possibilité d'être inversée (Piaget & Garcia, 1987, p. 14).

Piaget caractérise alors un schème d'action relié à un objet comme étant *ce qui peut être fait avec celui-ci* (physiquement ou mentalement), et la signification d'une action étant *ce que l'action effectue*. Une implication signifiante est un instrument qui coordonne des schèmes. C'est un type de connexion utilisé dans le processus de construction. Une implication signifiante est «une *relation* entre deux significations [des actions] où la première signification mène à la seconde» (Piaget, 1977, p. 96 ; les italiques sont de nous).

Je souligne cette construction de relations dans le contexte du développement sensori-moteur parce qu'il me semble que, si on comprend les origines de l'intelligence et de la connaissance, il est plus facile de comprendre les chemins que prend ultérieurement

leur développement. Le processus de base est le même, quand bien même les relations deviennent de plus en plus complexes.

Les relations dans les activités de classe

Dans mon travail avec les enseignants des écoles «constructivistes», j'ai avancé l'idée de planifier des activités en classe en vue de la construction de relations par les enfants. A cet effet, il est cependant naturel pour les enseignants de se centrer premièrement sur l'établissement d'une atmosphère sociomorale dans la classe. L'attention portée à la construction de relations semble venir en dernier dans le répertoire de l'enseignant constructiviste – soit environ après deux ans de travail d'implantation d'une telle atmosphère. Lorsque les enseignants planifient en termes de relations, ils espèrent que les enfants construiront; ils ont ceci à l'esprit durant l'activité et peuvent poser des questions et faire des commentaires pour épauler ces constructions.

Dans de précédents ouvrages (Kamii & DeVries, 1978/1993, 1980), nous parlions des possibilités de construire des relations dans des activités de classe. Dans «*Developing Constructivist Early Childhood Curriculum: Practical Principles and Activities*» (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston & Sales, 2002), nous étions plus spécifiques en établissant une liste des relations cognitives que les enfants ont l'opportunité de construire dans différentes activités. Par exemple, en discutant une activité avec de l'eau utilisant des pots en plastique avec des trous de trois grandeurs au fond et sur les côtés (voir la photographie 1 ci-après), les relations suivantes apparaissaient: (1) relation entre la dimension des trous et la force des courants d'eau, (2) relation entre la dimension des trous et la vitesse avec laquelle les tasses se vident (DeVries, Kwak & Sales, 2002, pp. 143-144). Un point important souligné dans cet ouvrage est que, pour éviter tout jeu sans beaucoup de bénéfice éducatif (Piaget, 1973, pp. 6-7), il convient de rendre consciente la valeur cognitive des activités de classe à travers l'analyse des possibilités qu'elles offrent pour les enfants de construire des relations. Cet ouvrage sur le curriculum insistait sur les relations cognitives. Cependant, on peut aussi considérer les relations sociales, morales et émotionnelles que les enfants ont la possibilité de construire. Piaget (1953/1981) soulignait lui-même que les aspects cognitifs et affectifs des schèmes peuvent être mis en rapport tout au long du développement.

Une précaution doit cependant être prise en utilisant le terme de «relation». Nous parlons des relations intellectuelles («*mental relationships*») et non pas des relations interpersonnelles. Mais bien sûr, un individu peut construire des relations intellectuelles portant sur des relations interpersonnelles.

Une autre précaution à prendre est que l'on peut considérer deux types de relations intellectuelles («*mental relationships*»). Le premier est la relation entre les parties d'une structure (par exemple les relations de similarité, de différence et d'inclusion). Le second type est plus spécifiquement orienté vers le contenu (telle que la relation entre la dimension d'un trou dans un pot de plastique et la grandeur d'un flux d'eau



sortant de ce pot). Les deux types sont en réalité similaires dès que l'on prend en considération les propriétés structurales sous-jacentes des relations de contenu. D'ailleurs, la différence disparaît également à la lumière de la théorie de Piaget qui donne à la signification le rôle de connecteur dans ces deux types de relations.

Les exemples suivants illustrent certaines des activités incluses dans un curriculum constructiviste qui s'inspire des recherches et de la théorie de Piaget, et indique comment les enseignants constructivistes pensent les relations en planifiant les activités.

Travail en groupe

Lors des réunions de travail en groupe, les enfants et le maître s'asseyent en cercle les uns en face des autres. Chaque enfant a l'opportunité dans cette situation de construire son soi comme membre du groupe, cela dans une relation de réciprocité à l'autre en tant que soi, et en relation de réciprocité par rapport au maître en tant qu'adulte conduisant le groupe. Les relations de similarité et de différence doivent par conséquent être coordonnées, en incluant la dimension des sentiments à leur sujet ainsi que le sentiment d'être membre du groupe. On peut aussi parler de la construction d'un sens du «soi social» («*we-ness*») en tant que sentiment d'appartenance à une communauté. Ceci est souvent réfléchi dans l'utilisation du pronom «nous» sous ces deux formes («*we*» et «*us*»). En accord avec Georg Herbert Mead (1934/1962), Piaget (1932) pointait aussi le fait que la construction du soi s'effectue simultanément à la construction d'autrui. Les schèmes actifs dans les moments de regroupement social peuvent être tout à fait complexes, à la fois affectivement et cognitivement.

Le jeu de «faire-semblant»

Piaget (1945) examine le jeu de faire-semblant en termes de développement de la pensée symbolique qui apparaît à la fin du stade sensori-moteur. Cette activité montre particulièrement bien comment les facteurs cognitifs, sociaux et affectifs sont entrelacés et indissociables. Piaget (1945/1995) soutient en fait une identité des opérations sociales et cognitives.

Si Latoya, une enfant de 4 ans, propose «je serai la maman», Jim, un de ses camarades, se sent intéressé et affirme son accord. Cet agrément apporte une modification à la relation des enfants entre eux ; c'est une relation d'égalité. Jim doit se décentrer pour adopter la perspective de Latoya et accepter son idée. Il ressent alors une obligation d'agir envers Latoya conformément à cet accord. Il conserve ainsi celui-ci et ce faisant construit d'une certaine façon les préalables pour la future non-contradiction logique. Si Jim propose alors «je serai le père», son idée, qu'il élabore à partir de celle de Latoya, est en relation de correspondance avec l'idée originale de sa camarade, ainsi d'ailleurs qu'en relation de symétrie ou de complémentarité. Un tel échange est équilibré, et on peut y mettre en évidence les relations de réciprocité, de réversibilité, etc. (voir DeVries, 1977, pour un compte rendu de la théorie sociale de Piaget qui développe cet exemple).

La deuxième photographie montre deux enfants âgés de 5 ans jouant au barbier, avec l'une « savonnant » le visage de l'autre. Ici nous voyons la relation de réciprocité entre les idées de savonner et d'être savonné. Les deux enfants ont clairement à se mettre d'accord comme indiqué ci-dessus afin d'adopter les rôles et relations en jeu.

Les activités de connaissance physique

L'activité de connaissance physique (voir Kamii & DeVries, 1978/1993) illustrée ici porte sur des rampes et des trajectoires. Les enfants utilisent pour cela des listels en bois creusés (du genre de ceux utilisés pour décorer les angles entre les parois et le plafond d'une chambre) et différents types de supports, le tout permettant de construire les rampes sur lesquelles placer des billes ou de minuscules voitures. La troisième photographie montre Ellen (enfant de 3 ans) essayant d'achever une rampe stable en plaçant celle-ci contre une commode. Elle se centre cependant seulement sur une seule terminaison de la rampe, l'autre dérapant sans qu'elle y prête attention. Dans la quatrième photographie au contraire, nous voyons qu'Ellen a coordonné les relations entre les deux extrémités de la rampe et leurs supports, et qu'elle a stabilisé sa rampe en plaçant la fin inférieure dans un contenant en plastique. La construction de la relation causale entre l'angle d'inclinaison et le comportement d'une bille se réalise alors qu'elle expérimente le matériel à sa disposition.

Dans la cinquième photographie, Sydney, un garçon de 3 ans, a fabriqué une rampe plate et semble se demander pourquoi la bille ne bouge pas. Il ne ressent pas la nécessité d'une pente, et ne parvient pas à juger la relation entre la pente et le mouvement de la bille. Un déséquilibre cognitif et affectif, ou un sentiment de contradiction, est vraisemblablement expérimenté parce que la bille ne se comporte pas comme il s'y attend. Ceci peut inciter Sydney à essayer un autre arrangement.

La sixième photographie montre Jarrad, un enfant de 3 ans, s'apprêtant à laisser partir une bille sur une pente où une rampe chevauche incorrectement l'autre. Sur le côté gauche de la photographie, derrière Jarrad, nous voyons que les rampes se chevauchent correctement de manière à ce que la bille puisse rouler librement. Ici nous avons la relation entre la direction des rampes se recouvrant et ce qui se passe avec la bille. Pour construire la structure de la rampe, Jarrad devait coordonner les relations entre les hauteurs des supports et les directions des pentes des parties de la rampe. Il a arrangé une trajectoire formant un « pic » et une « vallée » et il aura l'opportunité de construire la relation entre l'élan de la bille et la hauteur à laquelle elle parvient en montant le côté ascendant de la « vallée ».

Dans la septième photographie, nous voyons que Carl (3 ans) essaie de faire faire un virage à sa bille, celle-ci tombant cependant de la rampe. En se posant ce problème, Carl a la possibilité de construire la relation entre l'angle de réflexion ou de ricochet et la direction que va prendre la bille.



Dans la huitième photographie, on voit Kalijaah (6 ans) répondre au problème soulevé par sa maîtresse de construire un système de rampe avec une partie mobile. Il place sur un pivot une rampe avec indentations sur la face arrière et a la possibilité de construire la relation entre le point d'ancrage et le point de la rampe qui réalise une balance. En fait, il a coordonné un système de relations parmi les parties de sa structure de rampe qui inclut «faire tomber la bille d'un niveau à l'autre» et lui faire monter et descendre le système «pics et vallées» placé à l'extrémité du dispositif. Le même enfant à l'âge de 7 ans construit les tours montrées sur la photographie 9 sur laquelle des flèches montrent le chemin d'une bille qui inclut aussi un système de relations. Ce système n'est pas encore complet parce que la bille tombe de la rampe là où le chemin descend.

Les jeux de groupe

Les jeux de groupe placent les enfants en situation de construire une relation de réciprocité qui reflète aussi une relation morale entre tour de rôle et équité. Ceci requiert de mettre sa propre perspective en relation avec celle d'un autre et de les coordonner. Les règles de certains jeux offrent des opportunités pour associer relations cognitives et relations morales.

La dixième photographie montre le jeu de la course d'escargots en couleur, dans lequel les enfants font rouler deux dés sur lesquels sont dessinés des points colorés pour faire avancer d'une case l'un ou l'autre des escargots de même couleur. Le but de ce jeu coopératif (les deux joueurs peuvent mouvoir tous les escargots, et c'est un escargot qui gagne) est de faire en sorte que l'un des escargots arrive le premier à l'extrémité du chemin. Ces enfants de 3 ans ont la possibilité de construire une correspondance 1 à 1 entre un point coloré et un escargot de même couleur, une relation entre un point et un espace, ainsi que la relation d'ordre spatio-temporel entre les escargots.

La photo 11 montre un jeu appelé «Ajouter jusqu'à 6... Bingo!» («*Add-Up-to Six Bingo*») dans lequel les enfants ont à tirer une carte triangulaire, se figurer ce qui va dans le coin blanc, et mettre une puce sur la carte «Bingo». Par exemple, pour la carte qui a un 4 et un 6, le coin blanc est un 2. La photo 12 montre clairement une carte triangulaire de ce jeu. Ce jeu incite les enfants à penser et à construire plusieurs relations de type «parties» à «tout».

Leçon de mathématique

Dans cette leçon, la maîtresse pose aux enfants le problème « $6 + 8$ ». L'un d'entre eux dit comment il a procédé, et l'enseignante retrace sa démarche sur un tableau noir. Il a procédé en divisant 6 et 8 en « $3 + 3$ » et « $7 + 1$ », puis a rassemblé 7 et 3 pour atteindre 10, et enfin, après avoir ajouté 3 à 1 et obtenu 4, il a additionné 4 et 10 pour arriver à 14. De nouveau, les enfants ont la possibilité de construire la relation des parties au tout en démembrant les tous en parties et en rassemblant celles-ci.

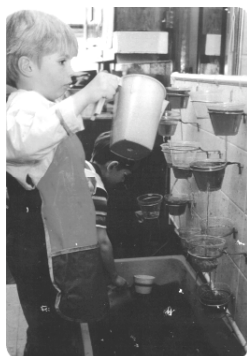


Photo 1

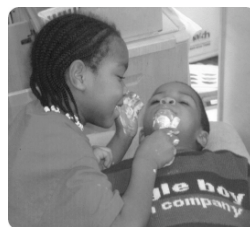


Photo 2



Photo 3



Photo 4



Photo 5

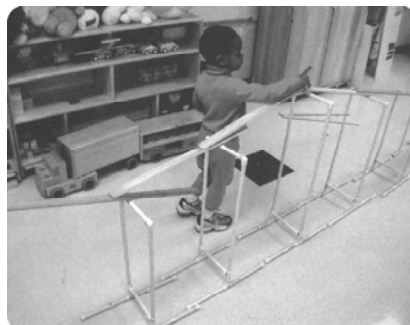


Photo 6



Photo 7



Photo 8



Photo 9



Photo 10



Photo 11



Photo 12



Les conflits

Dans « *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education* » (DeVries & Zan, 1994), nous soulignons que les conflits et leur résolution font partie du curriculum constructiviste. Piaget (1932) insistait lui aussi sur la valeur de l'opposition pour le développement du soi et de l'autre, notamment à travers le processus de prise de rôle. Par exemple, Darran marche sur les doigts de Lucy lorsque celle-ci monte sur le haut d'un toboggan et Lucy crie, suite à quoi la maîtresse aide les enfants à parler les uns avec les autres au sujet de cet incident. Lucy dit à Darran qu'elle n'a pas aimé lorsqu'il lui a fait mal aux doigts. Après que Darran a regardé le visage de Lucy et écouté celle-ci, l'enseignant lui demande s'il y a quelque chose qu'il pourrait faire pour que Lucy se sente mieux. Il répond qu'il pourrait faire un jeu de cartes avec elle et ils le font. Quand il lui présente sa carte « Je suis désolé », Lucy sourit et les deux enfants se sentent mieux. Une résolution authentique et équilibrée du conflit sur le plan émotionnel s'est passée dans cette situation, où Darran a eu la possibilité d'adopter le point de vue de Lucy et de comprendre comment son action pouvait blesser ses sentiments comme ses doigts. Il a eu la possibilité de construire une relation entre ses actions et leur effet sur Lucy, comme de construire une relation entre ses sentiments de remords et les effets de la carte entraînant Lucy à se sentir mieux avec lui. Lucy a eu la possibilité de construire la relation entre dire son sentiment à Darran et dépasser un sentiment de « victimisation ». Elle a aussi eu la possibilité de construire la relation entre le remords ou les excuses de Darran et son pardon.

Conclusion

La construction des relations chez l'enfant est fondamentale pour les enseignants constructivistes, car les relations constituent l'intelligence et sous-tendent la construction des connaissances. La construction des relations est essentielle pour la continuité de développement depuis la plus tendre enfance jusqu'à l'âge adulte. Ainsi, les relations construites lors des premières années de la vie fournissent la base nécessaire au développement ultérieur de l'intelligence et de la connaissance.

Les enseignants peuvent, au moyen des activités de classe, planifier la construction de relations chez les enfants. Quand bien même seuls quelques exemples illustrent ici la façon dont les enseignants constructivistes pensent la construction des relations chez l'enfant, ces exemples devraient aider à généraliser cette démarche à beaucoup d'autres activités en classe.



Bibliographie

DeVries, R. (1977). Piaget's social theory. *Educational Researcher*, 26(2), 4-17.

DeVries, R. (2002). What is constructivist about constructivist education? Keynote Address at the annual meeting of the Association for Constructivist Teaching, Houston, TX, October.

DeVries, R., Kwak, H. & Sales, C. (2002). Experimenting with draining and movement of water in tubes. In DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R. & Sales, C. *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities* (141-163). New York: Teachers College Press.

Mead, G. (1934/1962). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Kamii, C. & DeVries, R. (1978/1993). *Physical knowledge in preschool education: Implications of Piaget's theory*. New York: Teachers College Press.

Kamii, C. & DeVries, R. (1980). *Group games in early education: Implications of Piaget's theory*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1945/1995). Logical operations and social life. In Piaget, J. *Sociological Studies*. New York: Routledge.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York: Grossman. (First published in *Prospects, UNESCO Quarterly Review of Education*).

Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 1^{ère} partie: L'abstraction des relations logico-arithmétiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1953/1981). *Intelligence and affectivity: Their relation during child development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Piaget, J. & Garcia, R. (1987/1991). *Toward a logic of meanings*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rayna, S., Sinclair, H. & Stambak, M. (1989). In Sinclair, H., Stambak, M., Lezine, I., Rayna, S. & Verba, M., *Infants and objects: The creativity of cognitive development*. New York: Academic Press.

Sinclair, H., Stambak, M., Lezine, I., Rayna, S. & Verba, M. (1989). *Infants and objects: The creativity of cognitive development*. New York: Academic Press.



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 Lima¹

Résumé

Le but de cette communication est de présenter les résultats d'une recherche longitudinale sur « les acquisitions linguistiques, la conservation et la perte de schèmes fonctionnels pendant la première année de vie, pour la maîtrise d'autres langues à l'âge adulte » réalisée avec des bébés de 6 mois au DICE English Course, RJ – Brésil, de juillet 2002 à juillet 2003. Ce travail présente les résultats préliminaires des observations faites pendant la première année de son exécution.

Dans la première partie du texte, nous rapportons quelques éléments de neurosciences et de psychologie génétique qui fondent la recherche. Dans une deuxième partie, nous décrivons la procédure de la recherche. Nous terminons en présentant une proposition pédagogique constructiviste pour l'acquisition d'autres langues à partir du plus jeune âge (dès 6 mois).

Le langage, le cerveau et la théorie psychogénétique

Une des caractéristiques qui différencie les êtres humains des autres animaux est le fait de posséder un cerveau en partie spécialisé pour le langage (Bear, Connors & Paradiso, 2001). Le langage est un système au moyen duquel les sons, symboles et gestes sont utilisés pour la communication et il n'est aucune société humaine qui ne connaîtrait pas son usage. On estime qu'il existe dans le monde près de 10'000 langues et dialectes. Quoiqu'elles diffèrent – entre autres – par leurs structures syntaxiques, toutes les langues communiquent les méandres et les émotions de l'expérience humaine. Là où un enfant grandit, il va inévitablement apprendre à parler et à comprendre la langue des proches qui l'entourent. Cet apprentissage se fait de la même façon dans toutes les cultures. On constate aussi que les enfants peuvent éventuellement apprendre toutes les langues à leur disposition, en plus de leur langue natale. Enfin, la récente

¹ Directrice psychopédagogique du DICE English Course, Rio de Janeiro (Brésil).

identification du premier gène reconnu de la parole, le FOXP2, n'invalide pas la thèse selon laquelle le langage oral, chez l'être humain, résulte de l'interaction humaine et des échanges d'informations. Le langage s'explique essentiellement par la socialisation des personnes et par l'échange des expériences de vie.

Une autre donnée qu'il est important de prendre en compte ici, est celle de la localisation du langage dans le cerveau. Des recherches antérieures à la découverte du FOXP2 indiquaient déjà que le siège du langage est situé dans un des hémisphères du cerveau, et que le lobe frontal est la région critique pour l'articulation de la parole. Les investigations réalisées au moyen d'images à résonance magnétique montrent que, pendant le développement, la fixation neuronale du langage dans la région latérale gauche du cortex temporal prend une forme modulaire. Cette représentation modulaire permet de traiter de façon efficace l'information concernée, tandis que la plasticité décroît. Ces images obtenues par résonance magnétique révèlent aussi bien physiologiquement qu'anatomiquement l'exubérance des formations synaptiques juste après la naissance et tout au long du développement pendant la première enfance, suivie de l'émondage ou de la sélection de ces synapses. On constate l'existence de périodes critiques lors desquelles des réseaux neuronaux sont engendrés et croissent lorsqu'ils sont activés, ou sinon meurent en un court laps de temps. En rapport avec ce phénomène et en raison du vieillissement du cerveau, l'apprentissage d'une deuxième langue exempte de l'accent de la langue maternelle ne sera plus possible après 12 ans (Huttenlocher, 2003).

Une autre donnée neuronale qui dépend également du vieillissement et qui, pour cette raison, est significative en ce qui concerne l'acquisition de langues supplémentaires, est le fait que le réseau neuronal de stockage des mots dans le lobe gauche accepte de s'agrandir à chaque langue supplémentaire, pourvu que ces langues soient acquises simultanément et que l'enfant soit très jeune. Les langues apprises simultanément à la langue maternelle correspondent à un même réseau neuronal s'élargissant en fonction de l'acquisition des schèmes propres aux actes de communication réalisés dans chacune des langues. Lorsque les langues sont apprises à différents moments de la vie, le processus ne se déroule plus de la même façon. Une nouvelle région se constitue pour l'emmagasiner de chaque nouvelle langue, ce qui pèjore les « emprunts » automatiques d'une langue à l'autre lors de ces actes. Nous pouvons conclure que lorsque les langues sont apprises pendant la période de formations synaptiques de la zone du langage, une compréhension immédiate s'établit pour l'usage des langues permettant un passage franc entre celles-ci, sans que la « traduction » interne comme référentiel pour la compréhension du message soit nécessaire. En travaillant contre le temps, nous autres, les éducateurs, luttons pour la « conservation synaptique ».

Etre attentif, de façon saine pour l'intelligence, à éviter le gaspillage des synapses, et donc à favoriser les apprentissages précoces – mais sans transgresser les aspects psychiques et émotionnels des enfants – devrait faire partie de la vision des éducateurs de la petite enfance. Mais à quelle dose et de quelle façon procéder ? Il est prudent de tenir compte des aspects structuraux de la connaissance (la façon dont les enfants



apprennent le monde qui les entoure) en plus des particularités du processus d'acquisition du langage.

La théorie psychogénétique piagétienne complète de façon cohérente les évidences des neurosciences sur le développement mental, depuis le niveau sensori-moteur antérieur au langage jusqu'à l'apparition de celui-ci, liée à l'acquisition de la fonction sémiotique, fondamentale pour l'évolution des conduites ultérieures à la parole et qui consiste à pouvoir représenter quelque chose (un signifié: objet, action, ou événement) au moyen d'un ou de plusieurs signifiants détachés de cette chose.

Quant à l'interaction sociale, condition *sine qua non* pour l'existence de modèles propices au langage, tout porte à croire que chez un enfant bénéficiant de liens sociaux, affectueux et stimulants, la maîtrise des bases du langage se fera au terme de la période sensori-motrice, entre 18 et 20 mois. L'exercice de la parole par l'imitation d'un modèle fourni, le monologue collectif, le désir de répéter plusieurs fois tout ce qu'il entend, permet à l'enfant d'acquérir un vocabulaire, lequel, une fois en contact avec la pensée symbolique et imagée, restera au service de celle-ci.

Avant d'entrer dans le détail de la recherche, il convient de mentionner une autre étude utilisée comme référentiel dans notre travail, à savoir la recherche développée par Stager & Werker (1997) au Département de psychologie de l'Université de British Columbia (Vancouver, Canada). Lesdits chercheurs ont constaté que les bébés entre 4 et 6 mois distinguent de façon détaillée les différences phonétiques entre la langue maternelle et les langues non familières. Cependant, à l'âge de 10-12 mois, leur sensibilité perceptive se modifie et se réorganise de façon à ne discriminer que les variations phonétiques non fonctionnelles. Lorsqu'ils commencent à associer les mots qu'ils entendent avec les objets correspondants, les bébés déplacent le centre de leur attention des phonèmes vers le son des syllabes des mots appris, ce qui suggère une deuxième réorganisation dans l'usage du détail phonétique.

La recherche

Population

Bébés de sexe féminin (par simple hasard): Eduarda (3 mars 2002); Roberta (6 janvier 2002); Isabela (24 janvier 2002 – langue maternelle: le portugais du Brésil, et en contact aléatoire chez elle avec l'anglais de ses parents).

Période de la recherche

La partie de la recherche considérée ici s'est déroulée du 25 juillet 2002 au 20 juillet 2003, avec des rencontres d'une heure deux fois par semaine. Bien qu'il s'agisse d'une recherche longitudinale, comprenant d'autres aspects également étudiés, nous avons procédé à des analyses et à des réflexions après les 80 premières rencontres. Aucun des bébés n'a participé à toutes les rencontres; chacun d'eux a manqué environ 15

leçons pendant cette période, ce qui a rendu difficile les analyses comparatives. Les absences étaient dues à des maladies ou à des déplacements.

En mars 2003, deux autres bébés (du même âge que les trois premiers) ont été joints au groupe, de façon à nous permettre d'observer les différences dans la compréhension de la langue et dans les expressions orales.

Procédure de la recherche

Accompagnés par leurs responsables, les bébés étaient exposés à des situations d'activités motrices accompagnées d'expressions en anglais. Le but était de susciter des interactions. Le choix des situations dépendait de la capacité des bébés, de leur intérêt, de leur concentration par rapport au thème, du matériel à disposition et des actions proposées au cours des rencontres. Les variations proposées respectaient, d'une certaine manière, le temps d'attention chez chacun des enfants.

Nous nous sommes procuré un matériel varié, jouets, vidéos et CD audios, adapté à l'âge des participants, ludique, éducatif, et en lien avec la langue anglaise. En ce qui concerne l'ambiance où se déroulait le travail, une salle de classe a été spécifiquement équipée : un miroir a été posé sur l'une des parois, un appareil de télévision a été installé sur un support ajustable à la taille des enfants, le plancher a été recouvert de caoutchouc, et de plus, nous avons conçu une table adaptée à des matériels divers, imperméabilisée et ajustée à des enfants assis par terre, et confortablement installés pour accéder à ce qui se trouvait disponible sur la table.

Les stimulations suivantes ont été proposées :

Auditives : – Voix humaine de l'institutrice, de juillet 2002 à décembre 2002 – Voix mécanique (chansons sur CD, films et bandes vidéos) – Jouets, instruments de musique ; crécelles et grelots divers ; chocs de matériels divers : plastique, bois, tissu, caoutchouc, verre – Mobilier de la salle, etc.

Visuelles : – L'institutrice provoque des sons et des phonèmes à l'aide du contexte, souligne quelques sons de la langue anglaise et attire l'attention sur les mouvements des lèvres, de la langue et du visage, exprimant la parole et des sentiments du vécu quotidien – Vidéos : cette stimulation permet d'évaluer le genre de films qui attire le plus l'attention des bébés et pendant combien de temps – Matériel à forte attirance visuelle : jouets illuminés, couleurs fortes, mouvements ; marionnettes, fantoches en mouvement et accompagnés de son (toujours mieux acceptés lorsqu'ils bougent sous le « commandement oral » de l'institutrice) ; vêtements personnels des bébés.

Tactiles et motrices : – Diverses stimulations déjà citées, y compris la bouche de l'institutrice, systématiquement touchée par les bébés, lorsqu'elle entre en action. Des parties de leur propre corps, surtout les mains et les pieds.



Gustatives : – Aliments et jouets en général. Tout est d'abord porté à la bouche.

La langue utilisée

La langue avec laquelle nous travaillons avec eux est la langue anglaise, parlée couramment pendant toutes les rencontres, sans que le portugais intervienne (dans l'ambiance DICE on ne communique avec les élèves qu'en anglais), et utilisée tout d'abord seulement par l'institutrice, et, à partir de janvier 2003, par celle-ci et par une institutrice de langue anglaise du DICE.

Observations et enregistrement

Un enregistrement quotidien des observations de chaque participant a été conservé. Plusieurs rencontres ont été intégralement filmées et plusieurs situations ont été photographiées pour être analysées.

Plan des rencontres

Critères et priorités. Le plan des « classes » – comme nous avons commencé à appeler les rencontres à partir de mars 2003 – obéissait à deux critères. Pendant les six premiers mois, nous investiguions ce qui intéressait le plus les bébés parmi le matériel divers et les contextes. A partir de janvier 2003 (âge de 11-12 mois déjà), nous avons commencé effectivement à planifier, en tirant parti de toutes les possibilités du niveau sensori-moteur et du langage. Dans un contexte préalablement organisé en unités

thématiques selon la méthodologie DICE, nous avons traité les habitudes de vie possibles des bébés en prenant en compte leur temps moyen de concentration, leur intérêt, leur ludisme par rapport à chaque nouveauté offerte, par la voie de l'instrument essentiel d'adaptation sociale qu'est le langage (anglais en l'occurrence).

Sons et phonèmes propres à la langue anglaise. Les phonèmes qui étaient soulignés (par exemple, the, that, duck, fast, shoe, cat, dog, ball, blue, clap, step, hug, bite, give, yrum, etc.) devaient être cohérents avec les actions proposées, avec les objets, avec le tonus de l'action ou de l'imitation (moyennant modèle fourni ou, plus tard, différé).

La *musicalité* est devenue une forte stratégie de travail, car elle éveille beaucoup d'intérêt chez les petits. Nous avons pu observer clairement le degré d'implication et d'intérêt s'accroître, à mesure que nous leur offrons plus de sons oraux en utilisant notre propre voix. Par contre, l'intérêt diminuait par rapport aux sons mécaniques de la télé, de la radio, du magnétophone et même des jouets électroniques parlants.

Les *bruits* provoqués par des mouvements de notre propre corps, par l'eau agitée sur la table spéciale, dans un seau, dans l'évier, par les pieds tapant sur le sol ou dans une flaque, par un objet tapant sur une boîte, sur nos jambes, par des objets en plastique froissés, suivis par l'imitation vocale de ces mêmes sons, qui attirent particulièrement

l'attention dès les premiers contacts avec les bébés (entre 6 et 7 mois); ces actions ont été utilisées pour provoquer de leur part des balbutiements et des formes diverses de production vocale.

Constats

Absence des enfants. A partir du mois de mars 2003, les mères et/ou les personnes qui accompagnaient les bébés n'ont plus participé aux rencontres. Les enfants marchent déjà et sont entièrement adaptés au DICE et à l'équipe. Nous avons constaté que les absences aux rencontres, même si elles sont sporadiques, éloignent visiblement les enfants du groupe et affaiblissent l'attention au langage. Voilà ce que nous avons perçu de plus significatif à ce sujet. Le fait qu'Eduarda ait manqué plus de quatre rencontres consécutives a modifié les résultats comparatifs du travail. Isabela a également beaucoup manqué en mars et en avril 2003 (les deux par motif de maladie). Après leur retour, nous avons pu constater un recul par rapport au processus d'acquisition de la langue, et par rapport au niveau sensori-moteur global.

Différences comparatives entre acuité visuelle et acuité auditive. Il a été possible d'observer une plus grande acuité visuelle chez Roberta. Depuis ses six mois, son intérêt portait sur les dispersions de lumières et les objets perçus. Par contre, nous avons constaté une plus grande acuité auditive chez Isabela, dont le père est musicien. A chaque son inédit émis par l'institutrice, elle était la première à diriger son attention. Eduarda était attentive aux sons musicaux (aussi bien le chant que la musique mécanique).

Nous avons rencontré plus de difficultés à éveiller la curiosité de Roberta sur ce qui lui était dit, son attention se dispersait beaucoup plus facilement que celle des deux autres, attirée principalement par ce qui se trouvait dans son champ visuel. Roberta et Isabela ont fait attention aux mouvements des lèvres du chercheur à partir de septembre 2002 et ont cherché à imiter ces mouvements avec beaucoup de constance, quoique Roberta ait eu besoin d'une attention particulière et d'être sur les genoux du chercheur. Dans cette position, les lèvres du chercheur devinrent pour elle le centre de son attention, parce qu'elles bougeaient. Les balbutiements avec des variations de sons, depuis les sons gutturaux (gargarisés) jusqu'aux nasaux et aux labio-linguaux, ont été émis avec plus d'intensité entre août et octobre 2002, période critique entre l'acquisition et la perte de sons non utilisés dans la langue maternelle (portugais) chez les bébés participants (Stager & Werker, 1997). Isabela a été la première à acquérir le mot anglais isolé « *mom* » en décembre 2002, et à ce moment il était déjà possible de constater sa compréhension de ce qui lui était dit en anglais. Toutefois, elle n'est arrivée à adjoindre d'autres mots à son vocabulaire (*apple, teacher, baby*) qu'en mai 2003 (à l'âge d'un an et 5 mois) dans l'environnement DICE et hors de cet environnement.

Il a été possible de constater chez les bébés objets de la recherche qu'en les motivant à l'aide de sons, phonèmes et répétitions, ils étaient plus concentrés et intéressés et faisaient des efforts pour imiter ces sons hors du contexte, ceci entre les mois d'août



et de novembre 2002, période où Eduarda avait 8 mois (en novembre 2002), Roberta 8 mois (en septembre 2002) et Isabela 7 mois (en septembre 2002). Isabela produisait les sons de façon intense et avec intérêt et recherchait également l'objet de support de sa compréhension.

On a également pu constater que l'intérêt des enfants par rapport au même matériel, entre mai et juin 2003, s'était totalement tourné vers l'utilisation des objets de façon à prolonger le plaisir du jeu. Les enfants étaient attentifs au sens et n'accordaient plus leur attention aux sons émis par l'institutrice et correspondant à l'onomatopée de l'objet. On a remarqué une plus grande compréhension des ordres donnés en comparaison avec les nouvelles venues. Face à un ordre donné par l'institutrice, Roberta exécutait cet ordre, tandis que la nouvelle venue cherchait à imiter l'action à réaliser avec l'objet du contexte, en réalisant ensuite cette action. On a aussi observé un plus grand intérêt par rapport aux vidéos de la part des trois «anciennes», tandis que les deux nouvelles venues dispersaient leur attention.

En juin 2003, nous pouvions déjà observer une familiarité avec la langue, spécialement avec le contenu vocabulaire acquis en contexte – ceci en plus du fait que l'attention des enfants était visible par rapport à l'ordre donné par l'institutrice, tandis que, là encore, une nouvelle venue ne concentrait son attention que sur l'objet et n'arrivait pas à suivre ce que l'institutrice demandait oralement en anglais.

Conclusion

Nous pouvons conclure que le développement d'une pratique pédagogique constructive pour l'éducation en langues non familières est possible et agréable pour les bébés (de plus de 6 mois), à condition que l'on prenne en compte la «prosodie», qui caractérise l'organisation mélodique et rythmique de la chaîne de la parole (B. Boysson Bardies, 1999).

Il est fondamental que, dans notre planification tenant compte du niveau de développement mental, nous adoptions un parcours graduel, évolutif et constant des phonèmes de la langue, en allant des plus basiques aux plus sophistiqués, en joignant toujours l'utile à l'agréable, et en invitant toujours les bébés à réaliser des mouvements fonctionnels corporels, perceptifs et plus spécialement audiovisuels.

«Compter sur le semis» est un principe de notre pédagogie ; en accord avec ce principe, il s'agit de faire un usage extensif de la langue parlée, d'éviter le silence, une économie inopportune d'apprentissage pour toute langue dans la phase antérieure à la parole.



Bibliographie

- Bear, M.F., Connors, B.W. & Paradiso, M.A. (2001). Is Language Unique to Humans? In *Neuroscience: exploring the Brain*. Second edition (p. 639). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Boysson Bardies, B. (1999). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.
- Cheour, M., Ceponiene (1998). Analyzing the auditory scene. *Nature Neuroscience*, Editorial (September 1998, vol. 1, n° 5).
- Cheour, M., Ceponiene, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K. & Näätänen, R. (1998). Development of language-specific phoneme representations. In *The infant brain, Nature Neuroscience*, Scientific Correspondence. Macmillan Magazines Ltd. (Vol. 1, 1998, 351-353).
- Fornells, A.R., Rotte, M., Heinze, H.I., Nösselt, T. & Münte, F.I. (2002). Brain Potential and Functional MRI evidence for how to handle two languages with one brain. *Nature*, 415, 1026-1029.
- Huttenlocher, P.R. (2002). *Neural Plasticity: The Effects of Environment on the development of the cerebral cortex*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Huttenlocher, P.R. (2003). *Nature Neuroscience*. Correspondence (541, vol. 6, June).
- Krashen, D.S., Scarcella, R.C & Long, M.H. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *A Psicologia da Criança*. São Paulo, SP: Ed. Difusão Européia do Livro.
- Smyly, R. (1999). Making Sense of Sentences. *Nature*, Science Update (November 12, 1999).
- Soulé, M. & Aprulnik, B. (1999). *A Inteligência Anterior à Palavra: Novos Enfoques sobre o Bebê*. Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Stager, C.L. & Werker, J.F. (1997). Infants listen for more phonetic detail in speech perception than in word-learning tasks. *Nature Neuroscience*, Letters to Nature. Macmillan Magazines Ltd. (vol. 388, July 24).
- Whitfield, J. (2001). Language gene found. *Nature*, Science Update (October 4, 2001).



Mieux comprendre « l'apprendre » pour accompagner le développement de l'enfant

Communication

Par Francine Pellaud¹

Résumé

Le modèle post-constructiviste d'apprentissage dit « allostérique » donne à l'enseignant et à l'environnement didactique une place bien plus conséquente dans la construction du savoir par l'enfant que le modèle piagétien. Dès lors, peut-il offrir de nouvelles voies pour penser un enseignement des activités adressées au très jeune enfant ? S'appuyant sur une réflexion didactique, cette présentation cherche avant tout à ouvrir le débat sur l'importance et les possibilités de transformer les conceptions très égocentriques du petit enfant et à promouvoir des recherches spécifiques à cette période.

Introduction

Le XX^e siècle a vu l'avènement de bien des théories de l'enseignement, s'appuyant, pour une majorité d'entre elles, sur des recherches visant à mieux cerner l'acte d'apprendre. Sans qu'elles soient fondamentalement nouvelles, bien des pratiques issues de ces théories ont été reconnues et validées. Rappelons par exemple l'approche par le développement sensoriel prônée par Maria Montessori, tout le mouvement lié à la « pédagogie nouvelle » issu des enseignements de Claparède et de Freinet puis, plus tard, le « behaviorisme » issu des expériences de Skinner, qui eut ses plus grandes heures de gloire en Amérique, en même temps que se développait, chez nous, l'approche constructiviste de Piaget, suivie de la « pédagogie de la liberté » de Rogers. Ajoutons à ces grands noms ceux de Bachelard, de Vygotsky, redécouvert bien tardivement par Bruner, qui conduisent à ce socio-constructivisme dont tout le mouvement de « La Main à la Pâte » s'inspire actuellement dans l'enseignement des sciences en France.

La plupart de ces courants s'appuient sur l'idée d'un développement « naturel » de l'enfant, idée qui trouve son apogée dans les travaux de Piaget, avec ses six stades distincts décrivant l'évolution du bébé à l'adulte. Cette approche du développement a permis des avancées majeures dans la compréhension de la psychologie de l'enfant,

¹ Maître-assistante, Université de Genève.



ôtant définitivement l'image « d'adulte miniature » que l'enseignement traditionnel du début du XX^e siècle lui attribuait encore trop facilement. Mais, en tant que didacticiens, nous restons quelque peu sur notre faim. Si elle nous permet d'excuser les erreurs et les difficultés de nos élèves, elle ne nous donne aucune indication sur les activités à entreprendre pour les dépasser, sur les démarches à promouvoir, ni sur les attitudes à développer. Ceci d'autant plus que les recherches les plus récentes en neurobiologie et en didactique montrent que ces stades sont relatifs. En effet, nous pouvons constater que bien des adultes peuvent faire appel à des raisonnements très « enfantins » lorsqu'on les confronte à une tâche ou un problème hors de leur domaine d'excellence.

Sans rejeter le fait qu'un enfant de 2 ans n'a pas les mêmes capacités d'apprendre et de comprendre qu'un enfant de 6 ou 10 ans, il nous faut envisager d'autres modèles ne s'appuyant pas uniquement sur les structures opératoires dépendantes d'une évolution biologique². Afin d'être réellement opérationnel dans le cas de l'enseignement, un tel modèle devrait tenir compte de trois éléments essentiels :

- l'aspect dynamique de l'élaboration des savoirs,
- l'influence du contenu et du contexte telle que l'appréhendent les travaux sur les conceptions,
- l'importance de l'idée de déconstruction des conceptions, chère à Bachelard.

Un tel modèle devrait alors nous permettre de mieux comprendre et situer les rôles essentiels de « l'enseignant » ou des parents et de l'environnement didactique que ces derniers peuvent offrir aux enfants.

Qu'est-ce au juste que le savoir ?

Avant de présenter ce modèle d'apprentissage et les pistes qu'il peut offrir à l'enseignement, il nous semble important de revenir sur la nature du savoir. Trop souvent, en tant qu'enseignant, nous oublions que « LE » savoir scientifique en lui-même n'est qu'une interprétation de la réalité, située culturellement et temporellement. Les « lois de la physique », tel que le simple fait qu'un objet qu'on lâche tombe systématiquement sur le sol, et qui semblent régir les phénomènes naturels, ne sont qu'une interprétation de ces derniers par l'homme, interprétation que les avancées scientifiques ne cessent de remettre en question. Ce simple exemple montre jusqu'à quel point le savoir n'est pas « quelque chose » de figé et d'unique, même s'il peut paraître universel.

² Tout d'abord, rappelons qu'un modèle n'est jamais la représentation de la réalité, mais un outil nous permettant de mieux appréhender et comprendre cette dernière.



Pour prendre un exemple extrême, on peut considérer que, pour le très jeune enfant, il y a, dans la compréhension de la permanence de l'objet, une certaine référence à la notion de probabilité. Traduit en langage adulte cela pourrait donner : « En tirant la nappe à moi, j'ai toutes les chances de voir réapparaître l'objet qui a disparu à mon regard ». Le physicien ou le chimiste, en parant le modèle atomique d'un nuage électronique fait appel à la même notion de probabilité dans le positionnement de l'électron. Entre ces deux « savoirs » et leur utilisation, il est aisé de concevoir une infinité de « stades » ou de « niveaux » dans la compréhension de cette notion de probabilité... autant que d'erreurs qui peuvent se « glisser » dans cette compréhension. Cette visualisation nous permet peut-être de mieux comprendre la dynamique qui caractérise la construction individuelle des savoirs, faite de multiples « pas en avant », mais également « en arrière » ou « de côté », nécessitant alors des phases de « déconstruction de savoirs ». En effet, ces « pas de côté ou en arrière » sont autant d'apprentissages, mais aboutissant à une mauvaise compréhension ou à une compréhension déformée d'un savoir scientifiquement reconnu et validé.

Cette visualisation nous rappelle également que l'utilité de tout savoir réside avant tout dans sa capacité à répondre à nos propres questions, que nous tentions, en tant que bébé, de récupérer l'objet disparu à notre vue ou, en tant que chimiste, de prévoir les échanges électroniques entre deux atomes.

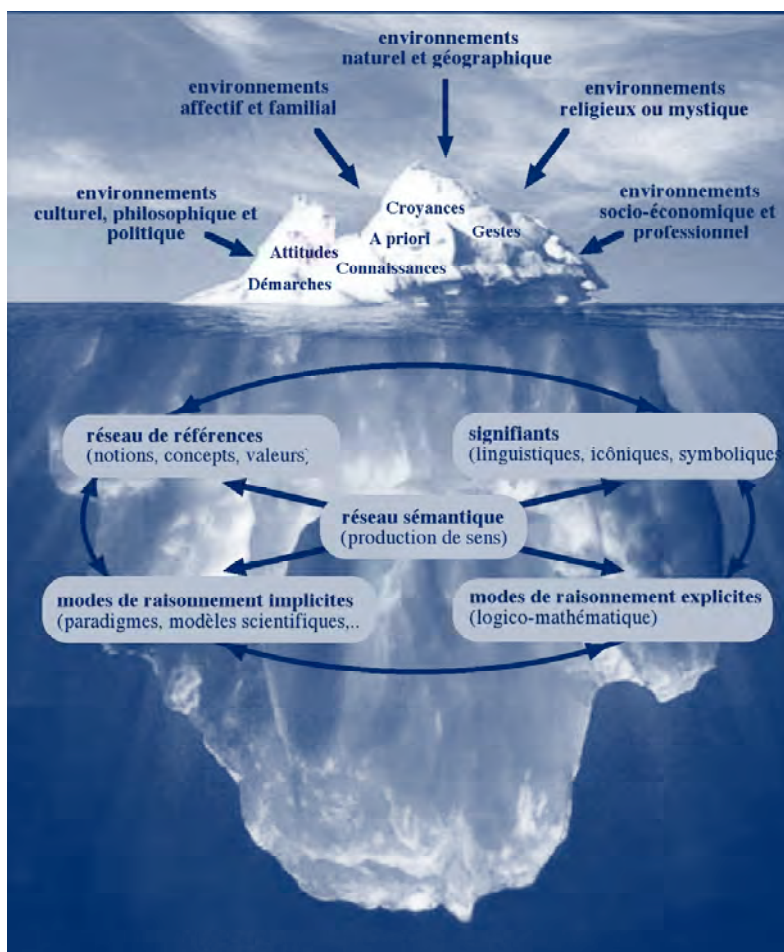
Un modèle pour comprendre et participer à l'évolution du savoir en construction

Cette dynamique inhérente aux savoirs nous oblige alors à nous poser la question de la signification de l'apprendre. Nous référant à cette succession d'étapes dans l'élaboration et la compréhension de savoirs, nous pourrions ainsi définir l'apprendre comme le passage d'un niveau de connaissance à un autre, plus opérationnel – si ce n'est plus élaboré – dans une situation donnée, et faisant référence à un savoir partagé par la communauté, en l'occurrence scientifique dans le cas qui nous intéresse.

Néanmoins, le niveau de connaissance ne fait malheureusement pas seulement référence au seul « savoir », tel que l'envisageait Piaget lorsqu'il parlait d'assimilation et d'accommodation. Tout ce que nous apprenons, et cela depuis notre plus jeune âge, est soumis à l'influence de nos multiples environnements (figure 1). Et parmi eux, les facteurs affectifs n'en sont pas des moindres.

Sous ces actions plurielles, ce « savoir » est trituré, modelé, reformulé, déchiqueté, appauvri ou, au contraire enrichi, en fonction de nos modes de raisonnement, de notre réseau de référence, de nos expériences antérieures, bref, de tout ce qui nous permet de produire du sens afin de nous situer et d'appréhender ce qui nous entoure. Ce « savoir » ré-émerge alors de manière visible à travers nos attitudes, nos démarches, l'expression de nos valeurs, de nos croyances, que ce soit sous forme de langage, de dessins ou de gestes. Cet ensemble complexe, dont, en tant qu'enseignant, nous ne voyons souvent que la partie émergée, c'est ce que nous appelons les conceptions.

Figure 1





Ces conceptions jouent un rôle important de « filtre », opérant sur toute nouvelle information, sur tout nouveau savoir. Et si nous savons aujourd'hui que les connaissances antérieures ne sont pas forcément des obstacles à l'apprendre tels que les définissait Bachelard, nous savons également qu'elles vont tenter de modifier la nouvelle information pour la faire correspondre, le mieux possible, à leur forme initiale. Bien des exemples vont dans ce sens, montrant que, si accommodation il y a, celle-ci ne se fait pas forcément dans le sens d'une meilleure compréhension des phénomènes. Au contraire, vu qu'elle tend vers un équilibre stable, elle peut favoriser des ancrages de conceptions erronées (figure 2). Mais elle peut aussi conduire à une déformation du « savoir » ou plus simplement à son rejet, si ce dernier est trop en opposition avec la conception initiale.

Si cette manière d'appréhender l'apprendre ne change rien, ni au fait que le développement « naturel », pris dans son sens biologique à travers le développement neuronal en cours, participe à cette transformation des conceptions, ni à ce qui est observable dans la réalité, ce point de vue modifie radicalement le rôle des adultes et de l'environnement dont bénéficie l'enfant. En effet, en tenant compte de la manière dont agissent les conceptions au moment où toute nouvelle information est reçue, nous pouvons mieux percevoir où se situe la zone proximale de développement chère à Vygotsky, ainsi que la manière dont celle-ci intervient dans leur modification. Grâce à cette compréhension, nous sommes plus à même d'envisager les outils, les approches pédagogiques, les attitudes, bref, l'environnement qui permettra à l'enfant de transformer plus facilement ses conceptions.

Si nous reprenons l'exemple de la permanence de l'objet, et qu'au lieu d'expliquer cette compréhension soudaine par le simple développement « naturel », on l'envisage comme la transformation d'une conception initiale en une nouvelle, plus opératoire, on comprend aussi qu'il aura fallu à l'enfant la possibilité de confronter sa conception première « l'objet n'est plus là, donc il n'existe plus » à une réalité différente qui lui permette de constater que cette première conception n'était pas suffisante pour expliquer la réapparition de l'objet.

Autant de situations au cours desquelles l'enfant est confronté à une réalité dans laquelle sa conception initiale trouve ses limites. En effet, en observant que l'objet réapparaît, nous pouvons considérer que sa conception initiale « n'existe plus » est inopérante dans la nouvelle situation. Il doit donc « déconstruire » cette première conception pour parvenir à celle, plus élaborée, de « l'objet disparaît, mais il peut réapparaître ». Voilà un premier apprentissage. Ensuite, à travers son observation et son action personnelles, il dépassera à nouveau cette conception, pour parvenir à celle, plus opératoire de « l'objet peut revenir si je tire la nappe ». Par contre, en admettant que l'on s'ingénie à confisquer l'objet à chaque fois que l'enfant tente de le faire réapparaître, il est fort à parier que ce dernier n'atteindra jamais la notion de permanence de l'objet...

En tant qu'enseignants, nous devons donc nous intéresser tout particulièrement à cette phase qui permet à une conception opérante dans une situation A de se transformer pour devenir opérante dans une situation B (figure 2). Nous avons déjà évoqué la nécessité pour l'apprenant d'être confronté aux limites de son propre système de raisonnement. Mais nous savons aussi, de par notre expérience d'enseignant, que plus les enfants sont jeunes, plus il est difficile de leur faire prendre conscience de ces limites : leur pensée magique, anthropomorphique, animiste, leur offre autant de moyens de transformer la réalité en fonction de leur propre conception. A la pensée extrêmement égo-centrique du jeune enfant, nous devons donc tenter, dans un premier temps, d'offrir un environnement riche, qui lui permette d'élargir son réseau sémantique, en lui faisant prendre conscience de l'existence de référents différents.

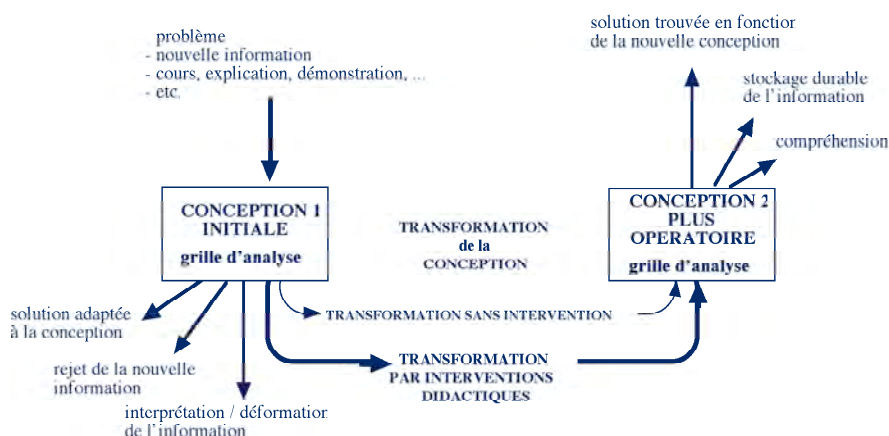


Figure 2: Processus de transformation des conceptions
Giordan, Pellaud & Eastes, 2002

Certes, la chose est plus facile à dire qu'à faire et les expériences en ce domaine sont encore peu nombreuses et, surtout, peu thésaurisées. Néanmoins, en prenant conscience des conceptions des enfants, en cherchant de manière concise les obstacles à leur transformation, de nouvelles pistes peuvent être balisées et de nouveaux outils testés et validés. Autant de recherches qui s'offrent à nous, enseignants et chercheurs, sur un outil (figure 3) qui rend à l'enseignant le rôle primordial qu'il a à jouer pour favoriser le développement harmonieux de l'enfant.

Figure 3

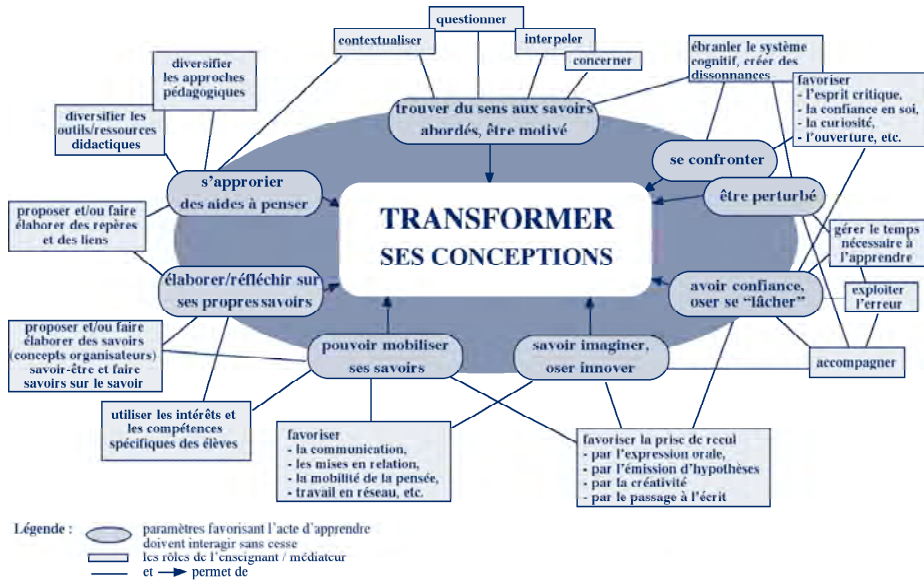


Figure 3: Environnement didactique favorisant l'acte d'apprendre
Giordan - Pollaud (2002)



Bibliographie

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction, Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.

Brunner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Claparède, E. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Gardner, H. (1983). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob (trad. 1997).

Giordan, A. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Giordan, A. (1988). *L'éducation scientifique, comment faire pour que ça marche*. Nice : Z'éditions.

Giordan, A., Girault, Y. (1996). *New learning models*. Nice : Z'éditions.

Giordan, A., Cantor, M. (1997). *Les sciences à l'école maternelle*. Nice : Z'éditions.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique, La maison des enfants*. Desclée de Brouwer.

Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi*. Paris : ESF.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Denoël-Gonthier.

Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob.

Rogers, C. (1979). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.



Faut-il scolariser la petite enfance ?

Le point de vue institutionnel

Table ronde

Modératrice : Jacqueline Lurin¹

Jacqueline Lurin : Depuis quelques années, différents signaux indiquent un intérêt de plus en plus ciblé autour de la question d'une préscolarisation des jeunes enfants de 3 ans, voire de 2 ans. Une pression s'exerce ainsi sur les niveaux d'éducation et d'apprentissage des très jeunes enfants. Parallèlement, on assiste à une prolifération du matériel pédagogique mis à disposition des parents, à une vulgarisation des connaissances sur le développement des tout-petits ainsi qu'à une transformation des métiers de la petite enfance. Face à cette pression, on rencontre aujourd'hui deux attitudes opposées mais pas forcément antinomiques. L'une consiste à souligner les dangers potentiels d'une préscolarisation sur le développement des jeunes enfants, alors que l'autre insiste sur l'importance de la préscolarisation, en particulier pour atténuer les inégalités sociales entre enfants face à leur carrière scolaire. Ainsi, si cette pression demeure et s'amplifie, cela pourrait impliquer des changements au plan institutionnel.

Pour débattre de ces questions, nous avons invité des personnes susceptibles de nous éclairer sur d'éventuels changements au plan institutionnel d'un triple point de vue : celui de la politique de la petite enfance, celui de la formation des professionnels de la petite enfance et finalement celui des professionnels eux-mêmes dans le contexte du canton de Genève. Pour commencer, j'ai le plaisir de vous présenter Mme Marie-Françoise de Tassigny, déléguée à la Petite enfance au Département municipal des affaires sociales, des écoles et de l'environnement de la Ville de Genève. Pour les personnes qui ne sont de Genève, il faut savoir que cette délégation a en charge l'application de la politique générale de la Petite enfance de la Ville. Mme de Tassigny est également présidente de la Commission cantonale de la famille et députée au Grand Conseil. Elle va nous parler des stratégies et des orientations politiques concernant la prise en charge des jeunes enfants au travers de l'exemple de la Ville de Genève.

Marie-Françoise de Tassigny : Je ne sais pas si je parle en qualité d'éducatrice du jeune enfant que je suis fondamentalement, de directrice d'une institution de la petite enfance, de cheffe du Service de la petite enfance de la Ville de Genève, poste que j'occupe depuis quinze ans, ou encore de députée qui est entrée en politique pour défendre la petite enfance. C'est à travers ces multiples facettes que je vous parlerai.

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

J'ai choisi d'aborder la problématique de cette table ronde en partant de la mission des institutions de la petite enfance. Pour nous, Ville de Genève, il s'agit d'une part d'accueillir les enfants de 0 à 4 ans en l'absence de leurs parents mais en partenariat étroit avec ces derniers, et d'autre part d'accompagner les enfants accueillis dans leur processus d'individualisation. J'insisterai particulièrement sur leur devenir de citoyen au sein de notre société et de ses valeurs démocratiques telles que le choix, la responsabilité, le respect de l'autre, le respect de la différence, le respect de l'étranger. Selon Hannah Arendt, le rôle de l'éducation est simultanément d'introduire l'enfant dans le monde de manière ordonnée et progressive, et de préserver l'enfant des vicissitudes du monde pour garder intact son pouvoir de le renouveler. La mise en œuvre de cette mission très ambitieuse est bien évidemment du ressort des responsables, des directions et des équipes éducatives des institutions sans lesquelles rien ne se ferait.

Il s'agit donc d'ouvrir les enfants à la vie, d'aiguiser leur curiosité, de susciter leur désir de découvrir et d'apprendre, de les conduire à choisir et à assumer les conséquences de leurs choix. Il ne s'agit pas de préparer les enfants à la vie scolaire en anticipant les apprentissages qui sont du ressort de l'école, mais plutôt de leur offrir un cadre, des interactions, des activités qui leur permettront de découvrir leurs compétences et appétences propres, de vivre leur vie d'enfant, d'interagir avec les autres et le monde, de se positionner face à ceux-ci et de prendre conscience de leur appartenance à une société et à sa culture.

Que ce soit au moment de la petite enfance, à l'âge scolaire ou à l'adolescence, il est du ressort de la famille de transmettre les valeurs familiales – je suis bien placée en tant que présidente de la Commission cantonale pour souligner cet aspect – mais c'est aussi à l'institution de respecter cette culture familiale tout en ouvrant l'enfant aux valeurs véhiculées par la société dans laquelle il se trouve et grandit. En ce sens, la tâche des professionnels de la petite enfance sur le terrain est de plus en plus complexe puisque souvent à la croisée de multiples histoires personnelles et collectives avec lesquelles il s'agit de composer, tout en rendant chacun attentif aux besoins reconnus du jeune enfant : besoin de relations stables et chaleureuses, besoin de sécurité, besoin d'expériences adaptées à son développement, besoin d'expression, besoin d'être estimé. M. Stern nous a beaucoup parlé de cela ce matin. Ces besoins sont placés au centre des actions éducatives développées dans les institutions de la petite enfance.

L'accueil dans les institutions de la petite enfance ne consiste pas, pour nous, à munir l'enfant d'un bagage de connaissances et de savoir-faire, mais bien davantage à l'aider à vivre dans un groupe et à l'accompagner dans le développement de ses compétences. Et je citerai Emmi Pikler qui disait : « L'essentiel est que le jeune enfant découvre par lui-même un maximum de choses. Si nous l'aidons à trouver la solution à tous les problèmes, nous le privons de ce qui est essentiel à son développement mental. Un enfant qui obtient quelque chose de sa propre expérience acquiert un tout autre savoir que l'enfant à qui on donne la solution. »

Alors que fait la Ville dans ce contexte ? Eh bien, la délégation que j'ai la chance de présider depuis quinze ans subventionne actuellement une cinquantaine d'institutions



de la petite enfance et souhaite soutenir le travail accompli sur le terrain en proposant un cadre, des outils, des projets qui visent à faciliter la mise en œuvre de la mission des institutions de la petite enfance². Comment cet engagement se traduit-il ? Tout d'abord, par un soutien à la formation des professionnels qui doivent avoir suffisamment d'outils et de connaissances pour questionner leur pratique quotidienne, ainsi qu'un respect des normes d'encadrement qui permette à la fois d'accompagner les enfants sur le chemin de leur individualisation et de les ouvrir à la vie de groupe, tout en gardant une étroite et constante relation avec leurs parents. Cela prend énormément de temps ! Cet engagement se traduit aussi par un souci de réorganiser un domaine en plein développement. Depuis quinze ans, il n'y a pas une année qui se ressemble et nous sommes toujours en pleine mutation et en pleine expansion. Il est nécessaire de développer des compétences variées et complexes, tout en assurant une cohérence de l'accueil offert dans chacune des structures et en préservant la diversité et la richesse des projets institutionnels et pédagogiques. Il est très important de ne pas tout normaliser, mais au contraire de garder la créativité de chaque institution. La Ville est aussi très sensible à la création d'outils, de documents, de matériel visant à accompagner les équipes dans leur réflexion et leur pratique pédagogique. Cet engagement se traduit également par le développement du travail en réseau avec les quartiers, c'est-à-dire par la création de passerelles avec les services sociaux et ceux de l'enfance dans le but d'accompagner les enfants dans leur processus d'individualisation et surtout d'enracinement et de socialisation dans leur quartier, et les familles dans leur tâche éducative et dans leur intégration sociale.

Nous assurons aussi la promotion d'activités culturelles, car comme le dit Hélène Bernard, « une humanité éclairée est une humanité cultivée. Pour avoir des jeunes éduqués, il faut les mobiliser. Encore faut-il savoir leur donner le plaisir d'apprendre, de découvrir et d'approcher. C'est à travers la créativité que les idées de tolérance, de communauté et de responsabilité peuvent passer. »

Pour ce qui est de la création de places d'accueil, malgré un développement important, nous n'arrivons pas à faire face à la demande, mais nous continuons à poursuivre à tout crin un développement intense puisque, dans l'année qui vient, nous aurons environ 280 places qui seront mises à disposition de la population afin de permettre à chaque famille qui le souhaite de pouvoir faire garder son enfant, et à chaque enfant, de faire ses premières expériences de vie collective. Ce développement est assorti d'un dispositif facilitant pour les parents l'accès à ces modes de garde (un guichet unique appelé le « Bureau d'information de la petite Enfance », le BIPE).

Une autre mission de la Ville est de créer des espaces de vie chaleureux et bien identifiés qui ne soient en aucun cas des lieux rivaux des espaces familiaux mais plutôt des espaces évolutifs et souples où se côtoient de très jeunes enfants et des adultes.

² Pour des informations détaillées sur les IPE genevoises, voir le texte de P.-Y. Troutot dans le volume I de cet ouvrage.

Un des objectifs essentiels est l'observation de l'enfant par l'éducatrice. Seule cette observation fine et régulière lui permet de connaître et reconnaître les périodes sensibles du développement de l'enfant et d'être à l'écoute de ses attentes. L'éducatrice du jeune enfant doit développer ses compétences pour mieux mettre en chansons le fruit de ses observations. Là se trouve un des principaux enjeux de la profession et si j'ai un message à donner, c'est celui-ci : profitons de ce colloque pour initier une recherche sur la véritable mission de l'éducation recentrée sur l'enfant, ceci pour obtenir une véritable reconnaissance de la pédagogie du tout-petit. De plus, il ne faut pas nous laisser envahir par les attentes des parents des petits génies du siècle – les parents sont de plus en plus sûrs qu'ils ont des enfants merveilleux – ni par la toute-puissance de l'éducatrice introuvable et encore moins par le refus d'expertise opposé à la profession par des experts avisés qui ont refusé l'entrée de la formation Petite enfance dans les HES. Mais reprenons le combat de l'accession à cette Haute école spécialisée, car la petite enfance mérite ce challenge.

J. Lurin : Je passe maintenant la parole à Mme Marielle Kunz, directrice de la crèche de « La Nichée » à Genève, également membre du comité de l'Association des directeurs et directrices de crèche et jardinière d'enfants. Elle est licenciée en Sciences de l'éducation et s'est spécialisée dans le domaine de la didactique et des interactions sociales. Mme Kunz va traiter la question de la scolarisation de la petite enfance du point de vue des institutions de la petite enfance et elle va évoquer l'évolution de ces institutions, leur place et leur rôle dans le système éducatif en général.

Marielle Kunz : Après avoir cherché à professionnaliser, théoriser, municipaliser la petite enfance, faudra-t-il la scolariser ? Cette entrée en matière place directement la question soulevée par ce colloque à l'intérieur de l'évolution complexe dans laquelle se trouvent les institutions de la petite enfance et notamment les crèches, ainsi que leurs directions que je représente. Mon propos tentera donc de montrer que cette question, qui cherche a priori à provoquer des échanges théoriques et prospectifs, soulève aussi un débat de fond sur le statut que les institutions de la petite enfance (IPE) tentent de clarifier. La question d'une scolarisation intervient non seulement dans une optique anticipative mais demande surtout de s'arrêter un instant sur ce qui constitue le présent de l'éducation du jeune enfant en institution.

Cette clarification s'appuie notamment sur une évolution historique récente : de nombreuses recherches ont démontré que le secteur de la petite enfance, ou plus précisément celui de l'éducation du jeune enfant en institution, s'est fortement développé sous l'influence de l'évolution sociale de ces dernières années.

La récente augmentation des places en crèche et l'intérêt croissant pour ce mode de garde de la part des familles de classe moyenne ont été des facteurs. Ces facteurs ont contribué à faire évoluer ces institutions, notamment les crèches, de lieux de garde en lieux éducatifs, affichant des projets pédagogiques de plus en plus précis. Or, en intégrant de manière plus affirmée un statut éducatif à leur rôle de garde, ces institutions doivent faire face à la nécessité toujours plus grande et plus délicate de définir



leur cadre d'action. En se situant à mi-chemin entre la famille et l'école, elles ne sont pourtant ni l'une ni l'autre. La présence de moments de vie comme les repas, les siestes ou les changes ou encore les soins donnés, renforcée par l'âge des enfants accueillis, pourrait placer ces structures dans une position d'extension de la famille. Pourtant, les conditions présentes en collectivité apparaissent comme différentes de celles de la famille. De l'autre côté, en se développant tout à la fois quantitativement et qualitativement, elles se sont placées elles-mêmes sous une pression constante car elles ont gagné une reconnaissance comme structure éducative à part entière. Mais cette évolution les a contraintes à aller toujours plus de l'avant dans les demandes qu'elles ont elles-mêmes contribué à générer. Prises à leur propre piège, ces institutions de la petite enfance doivent maintenant tenter de se définir au sein d'un contexte qui se complexifie de jour en jour. Sont-elles alors des lieux de garde, des lieux éducatifs, des lieux de prévention ou des lieux préscolaires ? Qu'elles soient l'une ou l'autre ou toutes ces structures à la fois, par quoi sont-elles traversées et de quels contenus sont-elles constituées ?

Leur statut s'inscrit au centre d'un champ d'influences complexes. Contrairement au mandat clairement donné à l'Instruction publique de former et d'instruire les enfants, les crèches oscillent entre une reconnaissance de leur rôle éducatif et celui qui consiste aussi à assurer la garde des enfants dont les parents travaillent. Dans ce contexte ambivalent, la question de la scolarisation apparaît à la fois comme une interrogation théorique pertinente portant sur les contenus éducatifs de ces institutions, et comme une éventuelle réponse pratique au souci de clarification de leur mandat.

Du *côté théorique*, l'inscription de la question de la scolarisation au cœur de ce colloque ouvre un débat intéressant. Du questionnement sur les objectifs pédagogiques, les séquences d'apprentissage ou la présence d'objets de savoir, découlent des débats qui se présentent de manière aussi passionnante que l'on se trouve au niveau de l'école ou des IPE. Et nous serons tous d'accord sur la pertinence d'une démarche commune consistant à analyser leurs contenus.

Cependant, la transposition de l'institution petite enfance au sein de l'école, que la question de scolarisation pose aujourd'hui, apparaît également sous un *angle pratique*. Cette question consiste à interroger le système éducatif selon un point de vue institutionnel. Ce système est de nature complexe parce qu'il est notamment traversé d'influences multiples, dont (1) l'évolution du métier d'éducateur du jeune enfant qui cherche une reconnaissance de son statut entre le domaine de la santé, de l'éducation et du social, (2) les attentes de la part des parents vis-à-vis des éducateurs en matière de prise en charge individualisée de leur enfant, (3) la volonté de répondre aux demandes des usagers en matière de places supplémentaires ou de flexibilité des horaires, (4) le manque de cadre visible et formel en matière de définition de mission ou d'objectif. Ces conditions contraignent les IPE à réexaminer sans cesse la place de chacun des acteurs (parents, éducateurs, enfants) à l'intérieur de leur système interne. Les directions doivent quant à elles non seulement participer à cet examen mais aussi être garantes de la cohérence entre les attentes et les demandes de ces trois pôles.

La question qui se pose alors est la suivante : est-il possible de maintenir une cohésion entre les attentes des parents, des éducateurs et des enfants accueillis ? En d'autres termes, la nature différente des attentes ne place-t-elle pas les directions dans une position impossible à tenir ? Pour elles, c'est répondre aux parents en matière de flexibilité d'horaires ou de prise en charge individualisée ; c'est répondre aux professionnels en matière d'adéquation entre théorie et pratique, de conditions adéquates pour des actions éducatives pertinentes ou encore en matière de respect de leur statut de travailleurs ; c'est également répondre aux rythmes des enfants en matière de besoin d'exploration, de découverte et de respect de leurs rythmes physiologiques. Cet exercice s'illustre parfaitement bien dans un moment très spécifique aux IPE, que tout le monde connaît, et que l'on appelle la « période d'adaptation ». Théoriquement, il est conseillé aux parents de laisser progressivement leur enfant lorsqu'il commence à fréquenter régulièrement la crèche ou la garderie. Dans ce sens, une période d'adaptation est mise en place et propose aux parents d'accompagner leur enfant, de rester un moment avec lui et de le laisser un instant avant de venir le chercher. Le lendemain, une période plus longue sera proposée et ainsi de suite ; les conditions et le temps d'adaptation varient en fonction de l'enfant et du parent. Dans les faits, cette adaptation crée souvent des divergences de points de vue entre la disponibilité ou la non-disponibilité des parents et les demandes des éducateurs forts de leur expérience et de leur savoir pédagogique. Il s'agit alors, pour la direction de l'institution, de tenir compte de l'avis des parents usagers et payeurs qui, pour des raisons privées ou professionnelles, n'acceptent pas d'emblée cette demande, et de la position des éducateurs revendiquant des conditions pédagogiques en accord avec les théories qu'ils défendent.

Et si, à la lumière de cet exemple localisé mais représentatif d'autres situations rencontrées en IPE, il apparaissait qu'il n'est pas possible de faire tenir ce système éducatif en tenant compte des positions de chacun ? Alors, imaginons un instant quelles seraient les incidences d'une démarche de scolarisation sur ce système. Trois points me sont apparus : tout d'abord, je serais tentée de dire que la démarche de lier les IPE à l'école ferait clairement basculer le statut de ces institutions du côté éducatif ; le mandat pédagogique apparaît alors clairement et la question des horaires ou des conditions de garde passerait ainsi au deuxième plan, ce qui simplifierait d'emblée la relation des parents à l'institution. Ensuite, face à la situation critique de pénurie de places, le principe d'une place pour chaque enfant, en plus gratuite, n'offrirait-elle pas un intérêt majeur pour les parents, qui n'auraient plus à se soucier du problème de garde pour leur enfant de moins de 4 ans ? Enfin, du côté des éducateurs, l'entrée de la petite enfance dans le giron de l'enseignement ne répondrait-elle pas à la demande de valorisation et de reconnaissance de leur statut professionnel ? Pourtant, je pense qu'il ne suffit pas de transposer un système à un autre pour lui permettre de bien fonctionner et nous aurons tous compris que la question n'est pas de savoir s'il s'agit d'apprendre à lire à des enfants de 2 ans ou de créer une petite école avant l'école en abaissant les objectifs du préscolaire à la petite enfance. Non, il s'agit plutôt de réfléchir sur comment les IPE se positionnent face à leur contenu éducatif et pédagogique et à travers quels apports théoriques elles analysent leurs pratiques. Il ne suffit pas seulement de



chercher des réponses dans la mise en place de nouveaux systèmes de fonctionnement, mais bien de savoir ce que l'enfant est amené à faire durant la journée et avec qui et quoi il est amené à interagir. De même, il ne suffit pas seulement d'assister à l'évolution de la profession d'éducateur du jeune enfant, mais bien de s'interroger sur ce que l'éducateur est amené à faire, avec et pour l'enfant, durant les différents moments de la journée.

Je suis donc convaincue que l'évolution des IPE doit prioritairement s'accompagner d'une réflexion théorique, basée sur l'observation des actions éducatives des professionnels. Et quelle que soit l'évolution de ces institutions ou celle du rôle des professionnels, seule une analyse des contenus institutionnels, soutenue par une théorie forte, peut contribuer à la rendre pertinente. Et si le questionnement sur une scolarisation de la petite enfance peut, de prime abord, tenter de donner des éléments de réponse aux questions de clarification du statut de ces institutions, il n'en apporte pourtant qu'une approche superficielle. La pertinence du débat reste donc de nature théorique et la mise en relation entre scolarisation et petite enfance ne doit en définitive qu'alimenter la réflexion que ce secteur mène et doit continuer de mener, et ne doit pas apparaître comme une fin en soi.

J. Lurin : Je me tourne maintenant vers Mme Birgitt Mann-Hernot, éducatrice du jeune enfant, qui a une longue expérience puisqu'elle a travaillé sur le terrain pendant douze ans. Plus récemment, elle a eu l'occasion d'effectuer des remplacements à l'Ecole d'éducateurs et d'éducatrices du jeune enfant de Genève et elle vient de commencer une formation de formatrice d'adultes à Bienne. Mme Mann-Hernot va nous présenter l'évolution du travail d'éducatrice du jeune enfant en regard de la transformation des contenus d'apprentissage. Elle va illustrer la manière dont les professionnels de la petite enfance structurent leurs interventions pédagogiques à travers une situation concrète d'apprentissage.

Birgitt Mann-Hernot : Mon intervention débutera par la question suivante : faut-il attendre que l'enfant soit scolarisé pour que l'on puisse parler d'apprentissage ? Pour apporter quelques éléments de réponse à cette question, j'ai choisi de développer en particulier les aspects suivants : (1) Qui sont les éducatrices du jeune enfant ? (2) Comment structurent-elles leurs interventions et comment favorisent-elles les apprentissages chez le tout-petit ? (3) Quels sont les environnements propices aux apprentissages ?

(1) L'éducatrice du jeune enfant a souvent, trop souvent, été assimilée par le passé à une fonction d'exécutante. Longtemps, les gestes appris, parfois automatisés, ont été valorisés : des gestes de soins, de savoir-faire. Les professionnels de la petite enfance accordaient peu de temps à la réflexion et au contenu de leur travail. Le métier d'éducatrice était généralement perçu comme naturel et inné par les femmes qui le pratiquaient. Il suffisait d'aimer les enfants pour l'exercer correctement. Actuellement, notre métier va au-delà du faire ; il s'inscrit dans une nouvelle logique où l'action est un outil de réalisation d'un objectif pensé, réfléchi et évalué par la suite. Ce métier

entre dans une dynamique de l'anticipation et non plus de l'improvisation. Il devient difficile de travailler en s'appuyant uniquement sur des acquis, compte tenu des profils des enfants d'aujourd'hui, de la diversité des situations familiales rencontrées et de la variété de la population. Le désir premier des professionnels est celui d'être proches des besoins de l'enfant et au plus juste dans l'approche de sa famille. Le personnel de la petite enfance pense et mûrit ses actions ; il se crée un savoir-faire et un savoir-être nouveau. M.-F. Custos-Lucidi dans *Les métiers de la petite enfance* décrit bien les compétences de l'éducatrice d'aujourd'hui lorsqu'elle parle de la « métis » que les éducatrices possèdent. Accompagnée d'un « fort pouvoir créateur », cette « intelligence de la pratique est enracinée dans le corps et guidée par l'intuition sensible. Elle a besoin d'être reconnue pour se déployer. Elle combine à la fois l'anticipation, la ruse, l'attention vigilante, la souplesse d'esprit, l'adaptation, l'empathie et une expérience longuement acquise ».

(2) Comment l'éducatrice structure-t-elle ses interventions et comment favorise-t-elle les apprentissages chez le petit ? La mission première de l'éducatrice est d'accueillir l'enfant et sa famille, le second objectif est de créer un lieu de vie où parents et enfants disposent d'un espace d'échanges, de convivialité, où chacun se sent bien. En procédant de la sorte, les IPE instaurent un vrai partenariat avec les parents. La collaboration avec les parents s'effectue dans des moments d'interaction bien spécifiques, en particulier autour des séquences d'accueil et de retrouvailles des enfants. Les parents et les éducatrices sont co-responsables de la création d'un lien entre la maison et l'institution, utile à la bonne adaptation de l'enfant en collectivité. Ce partenariat se développe également au moment des entretiens entre parents et professionnels. Les sujets abordés durant ces rencontres peuvent être d'ordres divers mais ils se centralisent le plus souvent autour de l'intégration de l'enfant en collectivité, autour des attentes des parents et des difficultés rencontrées par les différents partenaires. Il existe quelques situations où les parents ne sont pas invités à interagir. L'élaboration du projet pédagogique institutionnel, par exemple, et les interventions qui en découlent, sont essentiellement du ressort de la direction et des équipes éducatives. Une fois que le lien maison-institution est instauré, l'éducatrice pourra, grâce à une observation très ciblée, percevoir quels sont les rythmes, les besoins, les envies des enfants. Cette observation lui permettra de construire ses interventions pédagogiques et de créer un environnement propice aux apprentissages. Dans un premier temps, le regard que porte l'éducatrice sur l'enfant est global, puis il s'affine. Celle-ci reconnaît des compétences spécifiques à chacun et va, tout au long de l'année, les développer et en faire surgir de nouvelles ; l'enfant reste, lui, le principal acteur de son développement. L'approche éducative de la professionnelle de la petite enfance part du principe que l'enfant est un être unique et elle va tout mettre en œuvre pour que les différentes capacités et connaissances mises en évidence s'articulent entre elles et prennent un sens. L'essentiel de son travail sera de saisir, pour chaque enfant, ce qui lui donne l'envie de découvrir son environnement. Pour favoriser cette envie, elle placera l'enfant dans un cadre et face à des situations et des activités stimulant son éveil et sa curiosité. Ensuite, l'attention se portera sur des objectifs individuels, en relation avec ce qui précède et là encore, c'est l'observation de l'enfant et le bon sens de l'éducatrice qui



serviront de structure pour la future mise en place des apprentissages. A quel moment l'enfant est-il prêt à être stimulé ? Quand a-t-il besoin de plus d'encouragements pour mener à bien ce qu'il est en train d'entreprendre ? Comment l'aider à structurer ses acquisitions ? En adoptant une attitude d'écoute et de disponibilité, l'éducatrice sera au plus proche de l'enfant ; elle suscitera chez lui l'envie de grandir et de devenir autonome, tant sur le plan affectif, social, psychomoteur que cognitif. Elle comprendra les difficultés de l'enfant et cherchera, en sa compagnie, à les résoudre. Elle stimulera également l'enfant à devenir curieux et lui fera prendre petit à petit goût à l'effort. Il persévèrera et réussira ce qu'il entreprend. L'éducatrice n'attend aucune performance de l'enfant, mais elle aura pour chacun des attentes à la mesure de ses capacités.

En résumé, les professionnelles de la petite enfance développent simultanément une approche individuelle et collective de l'enfant. Grâce à l'observation, elles déterminent des séquences d'action et mènent des animations. Elles formulent des attentes individuelles et de groupe, en relation avec des objectifs qu'elles se sont fixés. Enfin, selon des critères bien définis, elles évaluent l'ensemble de leurs conduites. Pour terminer, j'insiste encore sur un point qui me semble fondamental dans la prise en charge des tout-petits. L'éducatrice se doit, dans une société où la performance est une priorité, de donner à l'enfant la possibilité de découvrir, d'explorer, d'oser tester son entourage sans craindre l'erreur. Il devrait aussi avoir des occasions de ne rien faire pour qu'il se vive et qu'il soit à l'écoute de lui-même.

(3) Quels sont les environnements propices aux apprentissages ? Jusqu'ici, j'ai mis l'accent sur l'importance du regard observateur de l'éducatrice. Je souhaite insister maintenant davantage sur son rôle actif. Pour l'illustrer, je vais m'attacher à vous décrire deux séquences d'actions qui donnent lieu à des apprentissages précoces, à savoir, le moment de *séparation* mère-enfant chez le bébé, et le moment de *regroupement* chez les 3-4 ans. Le moment de séparation est en somme la toute première acquisition d'ordre affectif chez le tout-petit. P. Jaquet-Travaglini (2003) dit de cet acte qu'il est « un processus complexe et identifiable dont les étapes sont connues et qui permet à l'enfant d'accéder à son individualité propre » (p. 76) et qu'une « séparation réussie a pour corollaire un sentiment de sécurité affective et de confiance en soi ; les liens d'attachement aux parents n'étant pas altérés par l'absence, l'enfant perçoit et intègre ces liens » (p. 77). Cet événement est planifié par l'équipe éducative ; l'éducatrice prend le temps, lors d'un entretien préliminaire, de connaître la famille et l'enfant, puis ensemble ils détermineront une période d'adaptation qui donnera la possibilité à l'enfant de se séparer en douceur de sa mère. L'éducatrice s'attachera à respecter les rythmes sommeil-alimentation de l'enfant et de comprendre ses besoins. Le processus de séparation est un objectif de base dans l'accompagnement de l'enfant et de sa famille. En favorisant les échanges et en développant des relations de qualité, l'éducatrice contribue nettement à son évolution. Elle lui offre la possibilité de se développer dans un environnement sécurisant où il peut, à sa guise, construire des liens d'attachement autres que ceux qu'il a avec ses parents. Chez le bébé, la culture familiale au sens large est encore très présente. Quand on parle de culture familiale, on touche notamment aux aspects des habitudes et des rythmes. Chaque spécificité

sera reconnue puis intégrée dans l'institution. Certains choix et concepts pédagogiques parentaux ne pourront cependant pas être respectés, ce qui est parfois fort mal vécu. Pour ce qui concerne par exemple les habitudes de sommeil, il est vrai que l'enfant, le petit, le bébé, quand il intègre l'institution, a une multitude d'habitudes qui se rattachent à sa culture familiale par exemple. Il arrive dans certaines situations que l'enfant dorme avec ses parents. La culture institutionnelle, par contre, préconise un détachement de l'adulte dans ces moment-là (les éducatrices ne dorment pas auprès des enfants). Petit à petit va s'instaurer ce mélange de culture institutionnelle et familiale, et on va essayer d'aider l'enfant à trouver sa place dans l'institution en lui proposant par exemple de l'accompagner au moment de l'endormissement, d'être plus présent à ce moment-là avec lui et de favoriser cette transition avec la culture familiale. Il est indispensable que l'enfant gère au mieux les moments de séparation ; sans eux il n'est pas prêt pour effectuer de nouvelles acquisitions. L'autonomie relationnelle, affective, cognitive et psychomotrice est une suite logique à ce processus. Elle s'effectue par échelons avec des périodes de régression et de stabilisation. L'adulte encadrant sera attentif à s'engager auprès des enfants par des actions cohérentes pour favoriser l'émergence de l'autonomie.

Le moment de regroupement chez les 3-4 ans est également un moment spécifique puisqu'il permet de réunir dans un même espace-temps tous les enfants présents dans le groupe des grands. L'éducatrice anticipe toujours cette séquence d'action ; elle en détermine à l'avance son contenu : histoires, comptines, etc., sa durée et ses objectifs. Cette activité peut influencer par exemple sur le développement affectif (prendre confiance en soi, oser s'exprimer, se laisser aller dans ses émotions), le développement social (faire sa place dans la collectivité, entrer dans des interactions précoces, attendre son tour, être poli, respecter l'autre, coopérer), le développement cognitif (intégrer les règles du moment, comprendre les consignes et savoir les appliquer, écouter, comprendre un contenu et mémoriser des chansons), le développement psychomoteur (découvrir son corps et ses compétences, acquérir des savoir-faire gestuels) et enfin sur le développement créatif (développer son imagination). Cette activité génère chez l'enfant des conduites de répétition et d'anticipation ; de ce fait, il apprend progressivement à intégrer le sens et le contenu de cette activité et découvre le plaisir qu'elle lui procure.

Pour conclure, je dirai que ce qui précède confirme que les IPE ne sont ni d'immenses terrains vagues, ni des lieux de gardiennage. Les enfants qui sont accueillis dans ces structures sont considérés dignement, avec beaucoup de respect, par des professionnelles marquées d'une identité spécifique. Les objectifs pédagogiques sont clairement définis et tout est mis en œuvre pour que l'enfant acquière de nouvelles connaissances à la mesure de ses compétences et capacités. Les IPE permettent la construction des premiers apprentissages chez le tout-petit. Les éducatrices contribuent largement à leur extension, leur évolution et favorisent de nouvelles connaissances.

J. Lurin : Pour pouvoir consacrer suffisamment de temps au débat qui suivra, je vais immédiatement donner la parole à Pierre-Yves Troutot, directeur de l'Ecole d'éducateurs et d'éducatrices du jeune enfant du canton de Genève. Pierre-Yves Troutot est



sociologue et a réalisé de nombreuses recherches sur le terrain de la petite enfance. Il va aborder la question de la scolarisation de la petite enfance au travers de la diversité fonctionnelle des institutions de la petite enfance, du contexte dans lequel peuvent se développer des innovations dans le secteur du préscolaire, et également au travers de la nouvelle politique de la formation professionnelle en Suisse.

Pierre-Yves Troutot : Je vais prendre un point de vue qui n'est pas psychopédagogique mais sociopolitique. Je vais essayer de comprendre vers où l'on va. Allons-nous vers une scolarisation de la petite enfance à Genève ?

J'aimerais remonter au début des années 1960, parce que tout le dispositif « Petite enfance » s'est considérablement développé entre ces années et les années 1990. En 1957, il y avait 15 institutions de la petite enfance à Genève, essentiellement des pouponnières et des crèches, qui accueillaient 600 enfants. Si je rapporte ces 600 enfants à la population des 0-4 ans, ça fait du 5 % de taux de fréquentation. Parmi ces enfants, 40 % étaient en âge de fréquenter l'école enfantine et auraient pu y être inscrits. Mais les parents préféraient mettre leur enfant en crèche, essentiellement pour des raisons pratiques, comme par exemple les horaires. En quelques années, ces établissements de prise en charge des jeunes enfants vont se développer régulièrement pour arriver aujourd'hui à 162 institutions accueillant plus de 8000 petits Genevois de 0-4 ans. Ceci représente entre 35 et 40 % de la population de cette tranche d'âge. Si les institutions pouvaient accueillir tous les enfants pour lesquels une place est demandée, on dépasserait largement le 50 % de taux de fréquentation.

Durant cette période, on va assister à un double phénomène qui me paraît essentiel pour comprendre la question qu'on se pose aujourd'hui sur la scolarisation. Les jardins d'enfants privés vont se développer progressivement et surtout, on va assister à un rajeunissement progressif de l'âge des enfants accueillis dans nos institutions. C'est spectaculaire ! Entre 1964 et 1987, on voit les enfants de 4 et 5 ans quitter ces établissements, sans doute en partie pour aller dans les classes enfantines, et en même temps, on observe une croissance énorme des IPE. Ce phénomène de rajeunissement est un premier fait intéressant.

Le deuxième fait intéressant, c'est la transformation profonde du public, des usagers de ces institutions. A Genève, au début des années 1960, les crèches et les pouponnières sont des institutions sociales et plus de 6 enfants sur 10 sont des enfants d'ouvriers. En quelques années, avec l'extension des institutions, on voit arriver de manière galopante ce que j'appelle les enfants de « mères diplômées ». Peu à peu, les familles des classes moyenne et supérieure vont être sur-représentées et vont occuper toutes les nouvelles places, et la part des enfants d'ouvriers va progressivement baisser (actuellement 2 enfants sur 10). Ces institutions, y compris les crèches, vont transformer leur usage au contact de ces nouvelles familles qui ont des demandes culturelles nouvelles, se moderniser, introduire la pédagogie du jardin d'enfants et devenir de véritables lieux d'éducation. En 1987, lorsque nous avons fait une analyse, je disais qu'il y avait une demande de préscolarisation forte de ces milieux. Aujourd'hui, je dirais

les choses autrement. Il y avait une demande forte liée à une nouvelle culture du jeune enfant liée à ses besoins de socialisation, d'activités stimulantes, culture qu'on ne trouve pas nécessairement dans l'école enfantine. Mais en même temps, la question n'était pas très claire.

En 1991, j'ai eu l'occasion de regarder cela de plus près, et comme aujourd'hui, la question était de savoir comment cette école enfantine était voulue, utilisée, souhaitée par les familles. A l'époque, ce qui nous avait beaucoup frappé, c'était que 71 % des enfants des couches sociales supérieures qui arrivaient en 1^{ère} enfantine avaient fréquenté une crèche, une garderie ou un jardin d'enfants. Cette proportion était de 59 % pour les classes moyennes (professions intermédiaires, employés qualifiés, petits indépendants), 51 % chez les ouvriers suisses et seulement 23 % chez les ouvriers étrangers (italiens, espagnols, portugais). Or, quand on interrogeait ces mêmes parents sur l'idée d'une école enfantine publique gratuite à 3 ans, 37 % des parents ouvriers suisses souhaitaient cette école pour 67 % parmi les familles portugaises, la dernière vague d'immigration de l'époque. Donc, plus on se situait bas dans la hiérarchie sociale et plus on souhaitait l'école enfantine pour les 3 ans. L'interprétation qui pouvait être faite alors était que ces familles immigrées considéraient l'école comme importante en tant que moyen d'intégration sociale, l'école devant permettre aux enfants de trouver leur place dans la société. Par contre, les ouvriers suisses, qui se rapprochent largement des classes moyennes en termes de salaires, de conditions de vie, souhaitaient plutôt que leur enfant bénéficie de cette préscolarisation, mais pas d'une école qui apparaissait trop rigide, trop scolaire ! Je pense qu'aujourd'hui les choses ont beaucoup changé et de nombreux parents trouvent dans les crèches et dans les institutions genevoises de la petite enfance ce qu'ils cherchent en termes de culture de l'enfant. Par contre, il y a toujours la différence de coût ; les parents doivent payer, financer cette prise en charge. Globalement, le coût de la prise en charge des enfants dans les crèches, garderies et jardins d'enfants, est largement subventionné par les communes et la part des parents, en moyenne sur le canton, est de 25 à 30 %. Le prix payé par les parents est relatif à leur salaire.

On peut maintenant se demander ce qu'il en serait d'une scolarisation des enfants de 3 ans aujourd'hui... Je n'ai même pas envie d'y réfléchir d'un point de vue pédagogique ou d'un point de vue familial, je vais vous répondre de manière beaucoup plus pragmatique. Nous sommes en Suisse et la politique suisse est très pragmatique. Aujourd'hui, les difficultés budgétaires de l'Etat font que nous n'avons tout simplement pas les sous pour nous payer une école enfantine à 3 ans. Ça, c'est le premier point. Maintenant, est-ce que nous serions demandeurs d'institutions de la petite enfance ? Et là je réponds non, parce que ce pays, depuis quelque temps, refuse systématiquement tous nouveaux impôts. Nous sommes dans une idéologie du « moins d'Etat ». Donc la question de la scolarisation à 3 ans ne se pose pas actuellement.

Autre élément à considérer : en Suisse, nous sommes en train de mettre en place une nouvelle politique de la formation professionnelle. La formation des éducateurs de la petite enfance et des travailleurs sociaux, par exemple, dépendait du canton jusqu'à il



y a peu de temps. Dans l'école que je dirige, nous décernons des diplômes cantonaux, acceptés dans d'autres cantons. Avec la nouvelle Constitution fédérale, que le peuple suisse a votée, la formation dans le domaine du social et de la santé a été transférée à la Confédération suisse. Donc, dès l'année prochaine ou dans deux ans, nous aurons des diplômes suisses, ce qui est bien ! Mais il a fallu redéfinir l'ensemble de la formation professionnelle, et nous avons créé en Suisse ce qu'on appelle les universités de métiers, les Hautes écoles spécialisées. Politiquement, on ne savait pas encore quels seraient les métiers qui entreraient de droit dans ces HES ; mais très vite on a su que les éducateurs de la petite enfance n'y entreraient pas, parce qu'on a considéré que la pratique des éducateurs de la petite enfance n'était pas assez complexe comparativement à celle des autres travailleurs sociaux, en particulier des éducateurs spécialisés. J'étais en train de dire que cette considération des métiers a un lien assez important avec la représentation qu'on a de la pratique et des institutions que ça concerne.

A Genève, avant 1964, on formait des nurses dans les pouponnières. Ces formations étaient assez basiques et duraient une année, une année et demi, mais les nurses étaient des spécialistes du bébé. Et puis en 1961, sur l'initiative d'un pédiatre, une école de jardinières d'enfants a été créée de manière à introduire de la pédagogie et de la psychopédagogie dans les crèches et dans les jardins d'enfants naissants. Il faut souligner que cette nouvelle école a été créée sous les auspices de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, devenu depuis la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cette école est restée indépendante, soutenue par l'Etat. La formation de nurse a très vite évolué ; il a fallu qualifier les nurses un peu plus. En 1986, les jardinières d'enfants et les nurses ont été rattachées au DIP. Depuis quelques années, c'est une formation mixte d'éducateur du jeune enfant (Bac + 3). Les enseignants formés aux études pédagogiques étaient payés à peu près 1000 Euros de plus qu'un éducateur de la petite enfance. Aujourd'hui, les enseignants enfantins sont formés à l'Université en quatre ans (Bac + 4), mais pour les éducateurs de la petite enfance, dans le nouveau système, on entrera par un CFC (donc un BEP, pour les Français) en travail social. Donc, la réorganisation du système de formation n'a pas pour but de déqualifier, mais d'augmenter les écarts. C'est pourquoi je pense que cette frontière entre les deux mondes ne fait que se renforcer. C'est un deuxième élément qui me fait penser qu'on est loin d'une scolarisation précoce. Les éducateurs de la petite enfance ne sont pas des enseignants, ils ne font pas partie du monde de l'éducation mais du monde du social. Ils ont passé de la santé au pédagogique ; maintenant on les renvoie au social et ça c'est un enjeu pour le milieu professionnel. C'est un enjeu aussi pour les écoles. Au niveau romand, il y a encore des écoles qui ne sont pas d'Etat. A Genève, nous sommes la seule école d'Etat. Le débat est différent dans les autres cantons et ce n'est que récemment que les politiques décident de ce que feront les écoles. Donc, ces éléments me font penser qu'on est loin d'une volonté de scolarisation de la petite enfance. De plus, dans le milieu de la petite enfance on est plutôt a-scolaire ou anti-scolaire.

Si on faisait une analyse en profondeur du milieu «petite enfance» et qu'on le comparait au milieu «école enfantine», on verrait que les divergences ne sont pas simplement liées au fait que certains font de la psychologie du développement, ont une

approche naturaliste de l'enfant et les autres font de la psychologie de l'éducation tournée vers les apprentissages. Il me semble que dans le milieu «petite enfance», il y a de fortes réactions au scolaire. Ainsi, on va plutôt vers une déscolarisation de la petite enfance.

Mais déscolarisation ne veut pas dire revenir seulement au mode de garde, ça veut dire revenir à une autre pédagogie, à des apprentissages en contexte, à une façon beaucoup plus subtile de voir l'enfant. En conclusion, faut-il ou ne faut-il pas scolariser la petite enfance? Je n'en sais rien, mais nous n'allons pas à Genève, ni en Suisse romande, vers une scolarisation de la petite enfance.

J. Lurin : Nous avons eu différents éclairages, différentes informations sur la situation à Genève. Je propose d'ouvrir immédiatement la discussion.

Marielle Kunz : J'aurais aimé réagir aux propos de M. Troutot qui disait que le secteur de la petite enfance serait a-scolaire ou anti-scolaire. Je ne peux parler que d'un point de vue relativement local mais je pense qu'il ne faut pas faire un cloisonnement théorique : l'école avec une théorie plus proche de Vygotski et la petite enfance plus proche de Piaget. Je l'ai évoqué brièvement dans mon exposé, il me semble urgent d'anticiper l'évolution des institutions «petite enfance» en analysant les contenus et les apprentissages que les enfants peuvent faire et les éléments pédagogiques qui traversent ces institutions. Et je ne suis pas persuadée qu'il y ait une antinomie entre ces deux institutions.

Stéphanie Castan : Je suis institutrice avec une bonne pratique de l'école maternelle en France et c'est toujours très instructif de voir les débats de société ou les débats politiques qui vous agitent. Je pourrais faire le parallèle avec la situation en France, non pas pour ce qui concerne une opposition ou une césure entre les crèches et l'école enfantine, mais entre l'école maternelle pour les 3-6 ans et l'école primaire pour les 6-10 ans. Pas mal d'expériences travaillent à faire le lien entre les crèches et l'école maternelle et à assurer la continuité. Actuellement, l'enfant de 2 ans peut être accueilli en crèche ou parfois à l'école, et la question qui anime le débat en France est : faut-il scolariser les enfants de 2 ans, les accueillir ou non à l'école? Mais il me semble que ce sont essentiellement des conflits de représentation chez les adultes, alors que la question est plutôt d'assurer la continuité du développement de l'enfant à partir du moment où le parent le confie à l'institution ou à la collectivité jusqu'à son cheminement ultérieur. Mais c'est dommage que les univers fonctionnent sur des représentations. Il y aurait intérêt à mieux se connaître les uns les autres. Il y a également des choix politiques ou de société qui font qu'un instituteur va être mieux payé qu'une enseignante de maternelle. Il y a quelques années, en France, on parlait d'unifier les salaires de l'enseignant, de la maternelle au lycée. On pourrait considérer que c'est le même métier et à l'époque on parlait de professeurs des écoles, mais ce n'est pas encore réalisé !

P.-Y. Troutot : Je crois que vous avez tout à fait raison, le problème, c'est un décalage assez grand avec l'enseignement primaire. Alors il peut y avoir des échanges, des



collaborations, mais le problème vient de la conception même qu'on a de ces différents secteurs et du fait que ces secteurs ont des statuts hiérarchisés. Il y a également des débats très forts entre les mères de jour et les professionnels ; auparavant, il y avait des débats entre les jardinières d'enfants et les nurses. C'est le poids social et sociologique, et il y a du travail pour améliorer les choses !

J. Lurin : Y a-t-il des rencontres formelles ou des collaborations entre les professionnels de la petite enfance et les enseignants de l'école enfantine ? Des liens existent-ils au niveau de la formation ?

P.-Y. Troutot : Au niveau de la formation, c'est encore une fois deux mondes différents. Quand je suis arrivé à la direction de l'école il y a huit ans, j'avais envie de créer des liens, mais ce n'est pas simple ! Le monde de la petite enfance en dehors du Département de l'instruction publique est un monde pluriel, complexe, avec des couches archéologiques. Entre les nurses, entre les jardinières d'enfants, entre les éducatrices de la petite enfance formées dans le canton voisin ou ici, on a des différences de micro-culture et il faut que cet univers se constitue. Or vous l'avez entendu, l'institutionnalisation du secteur est très récente, il y a très peu de temps que les parlements cantonaux de Suisse romande se sont intéressés à la petite enfance. Il n'y a pas longtemps que la petite enfance est devenue un argument électoral, alors que l'école enfantine est installée depuis des années, je dirais même que le XIX^e siècle a posé les bases de l'école enfantine genevoise. Le fait que les maîtresses enfantines soient formées à l'université ne facilite pas les rencontres.

Claudette Pitre-Robin : Chez nous, au Québec, en 1997, on a défini une politique qui permettait de développer des centres de la petite enfance, en nombre important ; nous sommes passé de 50'000 places à, actuellement, 163'000 places en cinq ans et l'orientation était très claire. Les 4 ans étaient dans les centres de la petite enfance ; et de plus en plus, le milieu scolaire veut venir chercher les 4 ans, pas pour de belles batailles idéologiques, mais parce qu'on a aussi une très forte dénatalité qui fait qu'on a «perdu» 19'000 enfants dans les écoles primaires où il y a tous les syndicats. Les gens des services de la petite enfance ne sont presque pas syndiqués (25 % uniquement) alors que les réseaux préscolaires et scolaires le sont à 100 % ! Les batailles sont énormes ! Et c'est pour des jobs et pas pour autre chose. C'est ce qui arrive maintenant au Québec, malgré toute la politique qui était défendue.

J. Lurin : Merci pour ces précisions. Y a-t-il d'autres interventions ?

Odile Sauvage : Je voudrais juste dire deux mots par rapport à l'intervention de la jeune Française sur la situation en France comparée à la Suisse. Je pense que c'est deux choses qui sont incomparables. On a vu qu'à Genève, en 2000, il y a 35 % à 40 % des enfants qui sont accueillis dans des structures collectives. En France, il y en a environ 10 % : donc moi j'aimerais bien qu'on me parle un tout petit peu de la continuité qu'il y a entre la crèche et l'école maternelle en France, pour 10 % des enfants, parce que les autres ils ne sont pas dans les crèches. Donc, la situation est complètement

différente et la pression à la scolarisation précoce en France n'a rien à voir avec des problèmes pédagogiques ; elle a à voir avec des problèmes économiques et des problèmes liés au taux d'activité des femmes. Je crois qu'il faudrait quand même qu'on remette un tout petit peu l'église au milieu de la place parce qu'en fait ça n'a rien à voir avec des problèmes pédagogiques ; c'est un discours, comme vous le disiez tout à l'heure, de représentation des personnels, mais pas un discours correspondant à la réalité sociale.

J. Lurin : Merci pour ces précisions. Est-ce qu'il y a d'autres questions ou d'autres interventions ?

Yolande Hauser : Je voulais proposer d'organiser un autre colloque dont le sujet serait « Comment faire pour récupérer les enfants de 4 ans (qu'on nous a pris) dans les jardins d'enfants et le secteur de la petite enfance ? ». L'Etat ferait une grande économie ! Parce qu'on ne gagne pas autant qu'une institutrice, mais on fait notre boulot.

M.-F. de Tassigny : Je trouve que c'est une idée géniale ! Ce serait la meilleure des passerelles avec l'enseignement infantin.

Gisela Chatelanat : Je suis très contente que cette table ronde aborde le point de vue institutionnel. Si scolariser la petite enfance signifie obtenir une place de garde gratuite, évidemment on veut scolariser la petite enfance. Mais dans le cadre du colloque, on a vu que c'est une thématique qui est abordée d'une manière pluridisciplinaire. Il est important de s'exprimer autour de la question suivante : est-ce qu'à l'intérieur des structures de la petite enfance, on va aller plus dans le sens d'acquisitions scolaires, préparant la scolarité, suivant une tendance un peu inquiétante d'ailleurs qu'on voit en Allemagne, prônée par les neurodidacticiens, ceux qui pensent qu'il faut commencer à l'âge zéro pour créer des synapses, des connexions dans le cerveau, etc. ? Va-t-on, indépendamment du cadre institutionnel, avoir une autre conception de l'éducation de la petite enfance que maintenant ?

Et puisque j'ai la parole, j'en profite. C'est une question qui s'adresse aux politiques : on prend des mesures dans un sens ou dans l'autre, mais qu'est-ce que vous attendez de nous, en fait ? Dans le cadre du colloque, on a vu que des chercheurs sont en route avec des praticiens pour faire des analyses de pratiques, pour produire des connaissances scientifiques. Sous quelle forme peut-on vous présenter l'état des lieux de ces recherches-là pour vous dire que vous êtes en train de prendre des décisions sur une thématique extrêmement complexe qui est nécessairement à éclairage pluridisciplinaire, et peut-on faire quelque chose pour vous livrer une base de réflexion de manière à ce que vos décisions soient influencées par ce dont on discute ici ? Quelles sont vos attentes par rapport à un colloque comme celui-ci ?

M.-F. de Tassigny : Ne croyez pas que je représente la totalité du monde politique, loin de là ! Quand je suis arrivée à la Délégation de la petite enfance, le conseiller administratif responsable, Guy-Olivier Segond, m'avait dit : « Si on veut développer la petite



enfance, il faut un rapport scientifique pour montrer aux politiques que la petite enfance a une valeur. Il faut prouver que c'est intéressant. Parce que comme je le répète depuis des années, quand les gens parlent de la petite enfance, ils s'expriment toujours en fonction de leur propre vécu, par exemple : « j'ai été gardé par ma grand-mère » ou « j'ai été gardé par ma mère, donc pourquoi préscolariser, pourquoi accueillir les enfants dans des institutions de la petite enfance ? ». Il y a eu des changements, mais il y a encore beaucoup à faire et il y a encore beaucoup de résistance à reconnaître ce secteur. Alors, à titre personnel je dirais qu'il faut nous aider dans une interface de recherche-action, travailler avec nous, nous accompagner, réfléchir sur la mission de l'éducation du jeune enfant. Non seulement observer, mais nous aider à utiliser l'observation et à la traduire en actes pédagogiques. Il y a eu un temps où on venait beaucoup nous observer dans les crèches, mais il n'y avait pas de suite ; maintenant ce qu'on attend vraiment des chercheurs, que ce soit des chercheurs scientifiques ou des sociologues, c'est de valider et d'orienter le travail des professionnels de terrain. C'est aussi de promouvoir ce secteur, défendre ce que nous offrons. Nous voulons l'améliorer et je pense que vous pourrez nous apporter beaucoup par des recherches-actions.

M. Kunz : Je voulais juste revenir au fait que la petite enfance aurait peur d'une préscolarisation et de l'entrée de savoirs scolaires à l'intérieur de ses institutions. Je crois qu'on peut essayer de chercher et d'analyser ce qui se passe en termes d'apprentissages transversaux au niveau du développement global de l'enfant. Ce n'est pas uniquement une opposition entre des savoirs disciplinaires et des éléments de savoirs qui seraient présents en institution de la petite enfance. Je rejoins Mme de Tassigny en disant que la petite enfance a besoin de se positionner et de réfléchir là-dessus et de ne pas sans cesse se positionner en sous-objet de l'école.

P.-Y. Troutot : On a raté un coche historique en excluant la petite enfance des Hautes écoles spécialisées, non pas pour le prestige, mais parce que les HES ont une fonction « recherche ». Les institutions de la petite enfance sont un laboratoire fabuleux. On a eu des exemples de recherche et de collaboration avec des équipes avec ce que Sylvie Rayna a présenté. Je crois que c'est cela qui nous manque. Sur ce terrain, il y a des professionnels extraordinaires, mais il nous manque les ressources pour faire de la recherche conjointe. Et au niveau de l'école, j'avais l'espoir d'obtenir le statut HES pour les ressources de recherche. On ne l'a malheureusement pas et on doit bricoler à la marge et cela c'est très dommage pour le terrain.

J. Lurin : Merci pour toutes ces interventions. Je crois qu'il faut maintenant clore ce débat, mais très provisoirement. Je vous invite à nous rejoindre demain, puisqu'il y aura une autre table ronde dont la problématique sera cette fois « Scolariser la petite enfance : une tendance justifiée ? ». On aura donc l'occasion de reprendre toutes ces questions. J'aimerais vous remercier pour votre présence, à une heure assez tardive, mais aussi pour vos questions. Bonne soirée.



Bibliographie

Chaplain, D.-L. & Custos-Lucidi, M.-F.
(2001). *Les métiers de la petite enfance. Des
professions en quête d'identité*. Paris : Syros.

Jaquet-Travaglini P., Caffari-Viallon, R.
& Dupont, A. (2003). *Penser, réaliser,
évaluer l'accueil en crèche*. Genève :
Editions des Deux Continents.



Scolariser la petite enfance : une tendance justifiée ?

Débat contradictoire

Modérateur : Olivier de Marcellus¹

Olivier de Marcellus : Nous sommes sans doute tous d'accord que l'Etat devrait garantir la possibilité d'une prise en charge gratuite des jeunes enfants : que ce soit en tant que facteur d'épanouissement, d'éveil, de socialisation, d'égalité des chances, etc. pour ceux-ci ou en tant que droit pour les parents (notamment les mères) qui choisissent – ou sont obligées – de travailler.

Du coup, le débat concerne, en fait, une perspective particulière de cette prise en charge impliquée par le terme de « scolarisation ». Il s'agit de débattre de ses avantages, par exemple la généralisation qu'elle implique, une plus grande équité, une meilleure coordination avec l'école qui suivra, etc., mais aussi de ses effets pervers possibles. Pour résumer ceux-ci et pour être un peu provocant, je dirais : ne s'agirait-il pas, peut-être, de la colonisation de ce dernier espace de jeu et d'activité libre, par une école qui reste – malgré tous nos efforts – avant tout, le lieu d'apprentissage du travail aliéné ? C'est-à-dire d'une activité, imposée par en haut, qui n'a pas vraiment de sens immédiat pour ceux qui l'exécutent ? D'un lieu où on travaille pour la note (voire pour une évaluation sournoisement qualitative), un peu comme on travaillera pour le salaire plus tard ? Où on travaille « parce que cela te servira plus tard », pour se placer dans la course au job, ou parce qu'un ministère ou même une commission d'experts pédagogues ont décidé à votre place – et à la place de votre maîtresse – de ce qui était bon pour vous ? Peut-on vraiment concilier constructivisme avec administration et contrôle hiérarchique ? Et doit-on accepter de prendre en charge les enfants n'importe comment et à n'importe quel prix, dans n'importe quelles conditions, parce que le marché du travail et les soi-disant réalités économiques imposent le travail des parents ?

Voilà, alors je vais présenter nos intervenantes, qui en savent bien plus que moi, sans plus attendre : d'abord Mme Bolsterli, une personne issue du terrain, chargée d'enseignement à l'Université de Genève dans la licence formant les enseignants primaires et travaillant plus particulièrement dans le champ des premiers degrés de la scolarité ; Mme Caffari, pédagogue, ancienne cheffe du service Jeunesse et loisirs de la Ville de Lausanne et spécialiste du jeu des enfants ; Nicole Pradel, institutrice, maître-formatrice et auteur de « L'école à 2 ans, pourquoi pas ? » ; et enfin, Odile Sauvage – et non pas Annick Sauvage (comme il est dit dans le programme) – qui est

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

directrice d'école, et non psychologue. Odile Sauvage est, avec sa sœur Annick, co-auteure de « Maternelles sous contrôle : les dangers d'une évaluation précoce ». Alors, sans plus attendre, je propose à Mme Bolsterli de lancer le débat.

Michèle Bolsterli : Il semblerait que j'aie pour rôle d'être plutôt pour que plutôt contre la préscolarisation précoce ; mais je pense que ce n'est pas si simple que ça. Je préfère avoir une position, un regard un peu critique sur la situation qui est celle de Genève et l'interroger sur deux ou trois points : l'interroger sur la mission des institutions de la petite enfance, l'interroger surtout sur l'aspect de la cohérence entre ce qui se passe dans ces institutions et ce qui va suivre à l'école : quelle transition ? Quel éventuel partenariat ? Enfin, je voudrais conclure sur l'aspect très délicat que représente l'entrée à l'école.

Juste pour situer Genève, l'école obligatoire ne commence qu'à 6 ans, mais nous disposons de deux degrés dits « école enfantine » qui ne sont pas obligatoires. Ce sont des degrés facultatifs, mais ça ne change pas grand-chose, puisque plus de 98 % des élèves genevois les fréquentent. Ce qui pose problème, c'est qu'il y a des enfants qui entrent à l'école avec des différences énormes entre ceux qui ont fréquenté des institutions de la petite enfance et les autres. Puisque ces institutions sont payantes, ça fait une ségrégation. Certains enfants arrivent à l'école sans expérience scolaire antérieure, alors qu'ils habitent le canton de Genève. Ils doivent commencer l'école dans des situations de précarité et de grand écart par rapport à ceux qui ont eu la chance de fréquenter les institutions de la petite enfance. On a parlé un peu de politique à l'introduction du débat d'hier soir, je ne vais pas y revenir, mais je pense qu'il y a de quoi faire autour de cela.

Je pense aussi qu'il y a lieu de s'interroger. Les écoles de la petite enfance n'ont-elles pas un peu dévié par rapport à leur mission, vu qu'elles accueillent seulement un pourcentage très bas d'enfants de milieux défavorisés, de milieux ouvriers ? Ce pourcentage a chuté de 60 % en 1964 à 22 % dans les années 2000 ; c'est considérable comme chute. Beaucoup de familles se trouvent dans l'impossibilité d'assumer ce que coûtent ces institutions – même s'il y a des aides.

En même temps, cette école, cette « pré-école » si on veut, peut justement contribuer à développer chez ces enfants qui seraient en déficit, le « *love* » dont on a parlé hier matin avec M. Stern. Je pense que c'est vrai que certains enfants sont en carence de ce « *love* ». Il faut savoir qu'en pédiatrie vous trouvez des enfants qui sont hospitalisés non pas parce qu'ils sont malades, mais parce qu'ils ont des mères qui sont incapables de s'en occuper. Donc je crois que la mission est grande, du début des premiers mois jusqu'à l'entrée à l'école.

Maintenant, je voulais aussi parler de cette transition et en même temps parler de la difficulté pour les enseignants de première enfantine de se trouver confrontés à des populations aussi hétérogènes. Si on pouvait généraliser l'accueil à 3 ans, je pense qu'on aurait tout à y gagner et peut-être que cet accueil pourrait aussi être encore plus



exigeant, par rapport aux enfants plus défavorisés. Je ne dis pas qu'il faut apprendre à compter, lire, écrire à l'école, dans les structures des 3 ans. Mais je pense qu'il faut être très ambitieux par rapport aux activités qui sont proposées, surtout pour des milieux dits « défavorisés », qu'il y a un besoin encore plus grand d'entrer dans des situations complexes, de développer un langage qui est parfois inexistant lorsqu'ils arrivent à l'école. Là, il y a un très grand enjeu. Alors, j'avais prévu juste de vous donner deux petits extraits de dessins, qui font partie des objectifs de l'école enfantine d'un document romand et tessinois et j'aimerais qu'on fasse le rapprochement par rapport à comment on considère l'enfant dans les IPE de Genève. Il faut tordre le cou à tout ce qu'on a appelé des pré-requis, des pré-apprentissages, dans le domaine pré-logique, au niveau pré-scolaire. Ce sont des termes qui me paraissent devoir être bannis, car ils ne correspondent plus à ce que l'on sait de l'apprentissage : l'enfant entre de plain-pied dans sa construction du savoir, il a besoin d'être face à de réelles situations et non dans de pseudo-apprentissages le préparant à entrer ensuite dans les « vrais savoirs » (pré-écriture, pré-calcul ou pré-lecture n'ont plus leur place).

Je crois que notre rôle à tous, aussi bien les enseignants de l'école première que les éducateurs de la petite enfance, c'est de faire que le passage d'une institution à l'autre soit le plus harmonieux possible en articulant ce qui se fait dans chacune et en en tenant compte².

Odile Sauvage : Alors moi, je veux vous parler de l'école maternelle française que je connais, cette école maternelle que le monde nous envie un peu. La petite histoire,

² [NdE : lors de la relecture de sa contribution, M. Bolserli a souhaité compléter son intervention par les considérations que nous insérons sous forme de note.] Aujourd'hui, ce qui me semble devoir prendre place dans la situation genevoise est un réel partenariat entre les professionnels de la Petite Enfance de la petite enfance et les enseignants. On aurait tout à gagner d'une collaboration qui permette d'articuler les pratiques : à l'école de tenir compte de ce qui a été fait en amont, aux institutions de ne pas s'abstenir d'entrer déjà dans des apprentissages. Comme le montre une équipe de l'INRP (Brigaudiot, Goigoux et al., 1999) dans sa recherche PROG (« Construction progressive des compétences en langage écrit, de la Petite Section au CE1 »), une entrée précoce dans la conquête progressive de l'écrit profite de manière significative aux enfants en difficulté et aux enfants fragiles, en retrait par rapport aux apprentissages. Pourquoi ne pas proposer des situations faisant appel à l'écrit déjà en jardin d'enfants ? Pourquoi ne pas confronter les enfants les plus jeunes, surtout les plus démunis, à des objets culturels de haut niveau ? Le rôle de l'éducation préscolaire dans la prévention des difficultés d'apprentissage et d'intégration scolaire semble être reconnu partout, mais il s'agit de se demander quelles sont les manières les plus efficaces de pallier les déficits des milieux familiaux à problème. Ce que l'on sait du développement de l'enfant a largement contribué à faire évoluer les situations d'enseignement-apprentissages dès l'école enfantine. La découverte de la précocité de nombreuses compétences cognitives et sociales a pu susciter une orientation vers des savoirs plus structurés et vers des exigences de socialisation intervenant de plus en plus tôt. Il faut néanmoins admettre que les enfants n'arrivent pas tous à égalité à la porte de l'école, notamment dans leur connaissance de l'oral. Certains ont eu la chance de rencontrer tout au long de leur parcours préscolaire des médiateurs qui leur ont permis de comprendre à quoi servait le langage ; d'autres poussent pour la première fois la porte de l'école avec un bagage linguistique aussi léger que désordonné. Leur langage oral, forgé dans un contexte familial de silence et d'indifférence, s'est cantonné à des usages de désignation, de constat ou de demande. Ce langage oral, limité en moyens et en ambition, est à cent lieues du langage écrit que les textes vont les obliger à affronter. C'est pourquoi un des rôles fondamentaux des institutions qui accueillent le jeune enfant devrait se situer dans le développement des compétences langagières, ce qui est loin d'être évident : donner un espace suffisant de parole est difficile, prend du temps, demande une écoute attentive, exige de consacrer des moments de dialogue et d'organiser des situations d'interactions.

c'est que l'école maternelle depuis sa création a oscillé, si vous voulez, entre des normes rigides, parfois mêmes répressives, et puis d'autres fois ça a été un foyer de création pédagogique. Alors, même quand c'était en bas, il y avait toujours une pédagogie de l'éveil; on ne l'appelait pas constructiviste, mais pédagogie de l'éveil et de la créativité. Même à l'époque où c'était un peu rigide, où tous faisaient pipi à l'heure pile... il y avait cette pédagogie. Et puis dans les années 70, l'école maternelle a bénéficié d'un élan d'ouverture autorisant les innovations pédagogiques, les recherches, une souplesse dans le fonctionnement et une communication aisée avec la hiérarchie pour que les innovations suscitent des débats. Alors là, à mon avis, ça a été tout un essor et la belle époque de l'école maternelle. C'est celle que j'ai aimée de toutes façons, et dans laquelle je me suis sentie bien. On s'aperçoit qu'on est comme les gosses: pour bien travailler il faut qu'on se sente bien; alors c'est certainement aussi l'époque où j'ai le mieux travaillé. Mais c'était celle où l'objectif premier, dans les instructions officielles, était la socialisation des enfants. Et justement, c'était *socialisation* et pas *scolarisation* parce que *scolarisation* c'est complètement autre chose. Socialisation, ça voulait dire que l'idée de performance était exclue, les critères du jugement bannis et qu'il n'y avait pas d'échec en soi et qu'il n'y avait pas d'histoires de «acquis/non acquis». Et puis, en 1986, il y a un ministre qui change les instructions officielles et qui dit: «L'objectif premier de l'école maternelle est de scolariser les enfants; qu'ils aient le sentiment qu'ils sont à l'école maternelle pour apprendre». Bon! On se dit «c'est pas grave». Mais les inspecteurs changent aussi. Avant on avait des inspecteurs primaires et des inspecteurs de maternelles; maintenant l'inspecteur est pour une circonscription maternelle et primaire. Bon! On ne se fâche pas, on se dit «et alors? Ça fera la jonction entre maternelle et primaire, ce sera bien et puis on aura les primaires qui viendront nous voir, ça sera rigolo!» Bon, tout va bien. Mais arrivent là-dessus les évaluations. En 1990 une loi est passée qui dit qu'on doit évaluer les enfants; l'école maternelle se transforme en petite école primaire. On a des bulletins pour chaque enfant, même les petits de 3 ans ont un livret scolaire à renseigner, avec une série de compétences considérables. Si on voulait évaluer tout ça, je crois que la maîtresse y passerait sa vie; parce que vous savez que des petits, quand vous les interrogez, ils ne répondent pas forcément! Ils répondent que s'ils en ont envie quand même! Donc, il faut beaucoup de temps... En bref, toute une série de compétences à remplir avec ce livret qui ne paraissait non plus pas dramatique... Mais alors la pédagogie a changé! C'est-à-dire qu'au lieu d'être une pédagogie de l'éveil, de la compréhension, elle est devenue une pédagogie de la restitution. Puisqu'il y a évaluation et qu'il faut mettre «acquis/non acquis/en cours d'acquisition», «il sait faire ceci/il ne sait pas faire cela», il faut bien des traces qui disent «il ne sait pas faire»! Il faut des traces, et une trace ça ne peut être qu'un bout de papier! Vous pouvez danser, faire de la géométrie si vous voulez, en faisant des danses folkloriques... des trucs comme ça, ça ne se voit pas! Par contre si vous avez tracé ou fait tracer un trait de crayon à des enfants sur un bout de papier, ça se voit. Vous le mettez dans le dossier au lieu par exemple d'installer un bac à eau avec des gobelets, tout ça, des trucs de dimensions différentes, pour faire cogiter. Et évidemment, ils mettent de l'eau quand même partout... Maintenant, vous leur donnez un papier avec des petits gobelets dessinés; ils mettent en vert le gobelet plein, en bleu le gobelet à moitié plein, on



met ça dans le dossier... impeccable ! En plus la maîtresse est bien vue, parce que quand l'inspecteur vient (l'inspecteur, je dois dire, qui bien souvent ne connaît pas grand-chose aux enfants, qui n'a pas eu la pratique et qui a une connaissance un peu livresque de la petite enfance), quand il arrive, eh bien le premier truc qu'il regarde, surtout maintenant qu'il y a les évaluations – lui aussi veut être le bon élève de celui du dessus – donc, il regarde le dossier d'évaluation. Ah ! Il est épais : « Bonne maîtresse ! » Tout ça a dérapé, si bien que maintenant, la pédagogie constructiviste, on ne sait plus ce que c'est ; tout est passé à la trappe, les ateliers musique, toutes ces choses qui ne laissent pas de trace, grosso modo, ça passe à la trappe et, ce qui est plus grave encore, c'est le jeu : même maintenant dans les classes maternelles, il y a encore des coins jeux dans les petites sections. On ne pourrait pas autrement, on deviendrait fou ! Mais dans les sections de moyens, il n'y en a plus beaucoup ; dans les sections de grands, des coins jeux il n'y en a plus ; et même laisser jouer des enfants aux Legos, en se disant « pendant ce temps-là je m'occupe des autres ; ils n'ont qu'à prendre les Legos » – car ils ont de l'imagination et ils construisent des trucs qu'on n'aurait pas imaginés, des trucs super-complicqués ! – ce n'est plus possible ; il faut donner une fiche avec un modèle à faire, parce que s'il n'y a pas l'intervention de l'adulte, de la maîtresse qui est là... C'est l'école quoi, comme si le maître devait être omniprésent tout le temps. Et, si on les laisse jouer aux Legos, ça s'appelle « de l'occupationnel » ! Voilà, alors écoutez, j'avais une conclusion, et avant je voulais juste vous lire les grilles d'évaluation pour la petite section de la circonscription que je viens de quitter. C'est trop long... Je précise juste que dans la grille d'évaluation il y a une grille de comportement : « a confiance en lui (oui, non) – échoue par excès de confiance – est capable d'une attention régulière – travaille facilement avec les autres (c'est 'travaille', c'est pas 'joue' ; 'jouer', ça devient un gros mot !) – est rapide dans l'exécution d'une tâche – est efficace dans l'exécution d'une tâche » et après il y a « autonomie, aisance dans les gestes », voilà. Donc, est-ce que c'est comme ça qu'on va réduire les inégalités sociales, c'est-à-dire ce vers quoi l'école devrait tendre quand des petits enfants arrivent à l'école ? Je pense qu'avec ces histoires d'évaluation à tout crin, tout le temps, on évalue ce qu'ils ont acquis ailleurs, chez eux. Et mettre les enfants devant des situations d'échec, je trouve ça grave parce que ça change tout leur rapport au savoir, c'est quelque chose dont ils peuvent ne pas se remettre. Alors bien sûr l'ensemble des enseignants essaie de se débrouiller avec ça, mais ils sont déprimés. tre enseignant de maternelle, aujourd'hui, c'est très difficile. Voilà.

Nicole Pradel : Moi, j'arrive juste derrière pour vous dire tout le bien que je pense de l'école, de la scolarisation des 2 à 3 ans... Je ne nie pas ce que vient de dire ma collègue, c'est sûr que l'évaluation mal comprise, mal appliquée, est une calamité, je crois aussi qu'elle pourrait, si elle était bien comprise, montrer à l'enfant que l'on est attentif à ses progrès, qu'on s'en réjouit et qu'on l'invite à aller plus loin. Et, dès la parution du livret officiel dont parlait ma collègue, les enseignantes qui font partie de l'AGIEM (Association générale des institutrices d'écoles maternelles) ont contesté ce livret. En travaillant ensemble avec des chercheurs, elles ont mis au point un livret d'évaluation sous forme de bande dessinée que les institutrices peuvent remplir avec les enfants. Et puis il y a eu aussi réflexion dans les IUFM. Celui de Lyon a créé lui



aussi son livret en bande dessinée, ceci pour vous dire que tous les enseignants ne sont pas bêtes et disciplinés, qu'il en existe qui savent contourner les obstacles. Moi, ce que j'ai envie de vous dire, c'est que j'ai une passion pour les enfants de 2 à 3 ans ; j'ai du respect pour eux et même de l'admiration, parce que pour dire « non » quand on a 2-3 ans à un adulte qui est trois fois plus grand, il faut un certain courage et ce courage, beaucoup d'adultes l'ont perdu.

Donc l'enfant de 2 à 3 ans est un risque-tout. En famille il est en danger de maltraitance, c'est le moment où il reçoit le plus de fessées, justement à cause de la crise d'opposition, sans parler des accidents domestiques et des cas d'abus sexuels. A la crèche, il s'ennuie, il est trop grand. A l'école, il est trop petit et le forcing pédagogique pourrait le mettre prématurément en échec. En attendant que se créent des structures idéales adaptées à ses besoins particuliers, que faire de lui ?

C'est une véritable éponge, il absorbe tout ce qui l'environne, de manière sélective quand même, parce qu'il faut qu'il se sente en sécurité et qu'il ait suffisamment de liberté. Cette étape est capitale pour son devenir, le colloque l'a prouvé, il construit les fondations de sa personnalité en fonction de l'environnement humain, affectif, intellectuel et matériel qui l'entoure. Et à 2 ans, tous les espoirs sont encore permis ! Les capacités d'adaptation sont considérables ; je voudrais souligner que ceux qui pleurent le plus le jour de la rentrée, ce sont les 3 ans et ce sont les garçons !

L'aptitude à communiquer et le désir de parler dont l'enfant fait preuve à cet âge-là sont à la base de ses possibilités de socialisation et d'apprentissage, mais elles dépendent des stimulations de l'environnement. Il a une grande soif d'autonomie, de découverte et tout ça va forger son caractère. Encore faut-il qu'il trouve autour de lui, les « matériaux » nécessaires à ces constructions.

Alors bon, je passe parce que je n'ai que 5 minutes pour parler des avantages de l'école. Je sais que l'école n'est pas parfaite, c'est sûr, mais il n'y a pas de lieu parfait, ni de famille idéale ; pourtant l'école s'améliore et les enseignants s'y emploient. Depuis longtemps, chaque année, l'AGIEM organise un congrès qui permet aux enseignants de confronter leurs expériences et de rencontrer des chercheurs qui les aident à mieux comprendre les jeunes enfants. Les organisations syndicales elles aussi réfléchissent à l'accueil des petits et certains formateurs en IUFM s'intéressent à cette tranche d'âge et y préparent les étudiants. Les enseignants de maternelle demandent et ont toujours demandé une formation de qualité. Dans les IUFM, le temps prévu pour les former a beaucoup diminué et peu d'universitaires s'intéressent à cette tranche d'âge. De plus, comme le disait ma collègue, certains inspecteurs de l'Education nationale et certains conseillers pédagogiques n'ont été formés que pour le primaire ; ils ignorent tout de la maternelle, mais ils sont chargés quand même d'évaluer les enseignants et ça, ça nuit beaucoup à l'école maternelle, vous l'avez montré. Souvent, ces inspecteurs et ces conseillers pédagogiques traitent les enseignants comme des élèves et même avec un certain mépris ; on les entend quelquefois dire : « Oh, l'école maternelle, c'est le sable et le roupillon ».



Je voudrais insister sur ce que devrait être la formation des personnels qui s'occupent des enfants de cet âge : les enseignants, bien sûr, puisque c'est mon domaine, mais aussi les autres professionnels. Plus l'enfant est jeune, plus il a besoin d'un personnel spécialisé qui ait réfléchi au *sens des apprentissages et des savoirs à transmettre*. Les enfants de milieux cultivés s'imprègnent dès la naissance d'une langue correcte, riche et variée. Ils comprennent d'emblée le pouvoir et le plaisir que procurent les échanges. Ils voient leurs parents prendre du plaisir en lisant ou en écrivant. Pour eux, les apprentissages que leur propose l'école ont du sens. Les enfants de milieux étrangers à cette culture de l'oral et de l'écrit ont besoin de trouver ailleurs cette imprégnation à l'âge où leur cerveau est prêt pour ces découvertes.

Le besoin, le désir, le plaisir de communiquer induisent et favorisent l'acquisition de la langue. Les jeux d'imitation permettent à l'enfant de faire comme les grands, pour grandir, et si les grands dessinent, écrivent, lisent avec plaisir, ces activités feront partie des jeux d'imitation et d'identification. Découvrir que l'on peut donner du sens à la trace, à travers les arts plastiques, précède le dessin et l'écriture. Le besoin de mouvement devient un art de danser grâce à la musique, le besoin de mouvement prépare au sport si l'on dispose de matériel adapté pour grimper, sauter, glisser, lancer, etc. Les jeux de construction préparent les acquisitions technologiques et les jeux dits « éducatifs », les manipulations, sont source de tâtonnement et de réflexion.

Donc, un personnel formé aux sens des apprentissages mais aussi un personnel qualifié qui ait lui-même développé ses capacités à être créatif dans tous les domaines ; ceci parce qu'on ne transmet bien que ce que l'on sait faire, ceci pour respecter les étapes nécessaires à tout apprentissage : un temps d'imprégnation, un temps de tâtonnement, un temps d'entraînement. Ces temps sont différents selon les enfants, il faut donc les respecter, pas question de gagner du temps, pas question de gaver les enfants. Et puis, les professionnels de la petite enfance doivent développer cette capacité à créer, pour favoriser l'autonomie, parce qu'un adulte qui ne crée pas ne saura pas aider l'enfant à devenir autonome, et ça, c'est la base de la confiance en soi pour réussir plus tard à l'école. Et le message de l'adulte à l'enfant devrait être : « Etonne-moi ! ».

Mais pour ce faire, je crois que les personnels qui s'occupent des jeunes enfants ont besoin d'un accompagnement psychologique car, où qu'ils soient, les jeunes enfants obligent les adultes à se remettre en question. La formation initiale doit mettre en évidence le rôle de médiateur et le rôle important des interactions : Piaget, Bruner, Vigotski, souvent cités dans ce colloque, disent qu'on n'apprend pas tout seul. Et la formation devrait insister sur le rôle des affects dans la relation pédagogique pour que la séparation famille-enfant soit vécue de manière positive, pour gérer le groupe afin que chacun y trouve sa place, pour la prise en compte des affects par la parole, qui favorise l'élaboration et la mise en mots des émotions, ainsi que leur mise à distance. Ressentir, dire, écouter, penser, tenir compte de l'autre, en un mot : s'humaniser. Il existe des groupes d'élaboration de la pratique, je suppose que vous savez ce que c'est, qui sont inspirés de Balint. Il me semble que c'est une formule intéressante et d'ailleurs, dans le Rhône, nous avons créé une association qui propose ces groupes aux enseignants

et, bonne nouvelle, l'IUFM vient d'en proposer un dans son plan d'action de formation, vous voyez que ça évolue, quand même !

Je conçois l'école pour les plus jeunes, vous l'avez compris, comme un terrain d'aventures, un espace évolutif, aménagé, où chacun découvre et goûte aux activités proposées ; c'est de cette école-là que je parle quand je défends l'idée d'y accueillir les enfants dans leur troisième année et c'est l'école dont rêvait Pauline Kergomar.

Mais les parents restent les maîtres ; restons modestes, le temps que l'enfant passe dans sa famille est beaucoup plus important que celui qu'il passe en dehors. La culture familiale est prépondérante, le père et la mère sont les modèles premiers et prépondérants de l'enfant. Il y a forcément des interactions entre les deux milieux, il peut y avoir renforcement des acquis si les attentes sont harmonieuses, mais il peut y avoir inversement une forte résistance. Si les milieux sont par trop différents, la greffe ne prend pas. Il peut aussi y avoir source de conflits entre les attentes des différents adultes ; la communication entre les familles et le personnel est indispensable et la confiance réciproque est à la base de cette communication. Pour conclure, je dirais que chercheurs, formateurs, enseignants, éducateurs, parents et enfants ont des choses à s'apprendre mutuellement pour avancer.

Raymonde Caffari : Quand j'ai pris connaissance du titre de ce débat contradictoire, «*Scolariser la petite enfance : une tendance justifiée ?* », je me suis dit «*c'est clair, je réponds non !* » Qu'on me comprenne bien : cela ne signifie pas que pour moi, ce qui précède la scolarité obligatoire est du domaine privé, que les parents n'ont qu'à se débrouiller, pas du tout ! La question est : où doivent être accueillis les jeunes enfants ? Que doit-on leur proposer ? Sous quelle forme ? Il y a une alternative à une scolarisation très précoce. La situation que nous vivons actuellement en Suisse romande, tant à Genève que dans le canton de Vaud, avec deux ans d'école enfantine à partir de 4 ans, me paraît satisfaisante. Et à la question aujourd'hui débattue de l'abaissement du début d'école enfantine à 3 ans, ma réponse est encore non.

Mais je ne me suis pas bornée à répondre non, j'ai aussi réfléchi. Et je me suis dit «*Non, quoique ...* ». D'ailleurs, après avoir entendu Mme Pradel, je ne nie pas qu'aller dans son école n'est peut-être pas si mal... Je reste toutefois perplexe quant au fait d'y aller à 2 ans. Pourquoi ces réserves, cette réticence ? Ce n'est pas à vous que je l'apprendrai, les bébés et les très jeunes enfants ont des capacités remarquables pour découvrir par eux-mêmes qui ils sont et quel est leur environnement, pour élaborer ces découvertes et construire des savoirs. Il ne s'agit pas encore de savoirs formels, mais de savoirs opérationnels. Cette construction repose sur l'activité autonome du jeune enfant et ne demande pas de stimulation spécifique. Elle postule certaines conditions, au premier rang desquelles un milieu qui assure la sécurité affective et soit suffisamment riche en possibilités d'activité. Cela ne signifie pas une grande complexité du milieu parce que le petit enfant a tout à découvrir et le spectacle du quotidien, la vie courante, est riche d'explorations pour lui. Au fond, pour paraphraser Winnicott, on pourrait dire qu'il faut offrir un milieu suffisamment bon.



Pourquoi cet accent sur l'activité autonome ? Parce qu'elle me paraît présenter, par rapport au développement de l'enfant, des avantages irremplaçables. Tout d'abord l'enfant qui apprend par lui-même, par les explorations qu'il entreprend et par le jeu, non seulement fait un apprentissage, mais encore en maîtrise le processus et l'intègre. Il devient compétent parce qu'il a acquis ou développé une connaissance, et de surcroît il développe sa propre aptitude à apprendre. En outre, il acquiert le sentiment de sa propre compétence, découvre qu'il peut trouver des réponses à certaines de ses interrogations et cela contribue largement à l'édification de la confiance qu'il a en lui-même. Cela ne signifie pas qu'il n'échoue jamais, bien sûr, mais quand il y a échec on observe que l'enfant réoriente son activité et revient plus tard à sa préoccupation première, à un moment où il est plus mûr, où il est capable de réussir.

Je pense qu'un enfant qui n'est pas confronté à des exigences de précocité et à des attentes précises de l'adulte, attentes qui ne correspondent pas forcément à son niveau de développement et à ses intérêts du moment, cet enfant a une vie meilleure ; ses possibilités de se construire en tant que personne se trouvent renforcées. La qualité et l'harmonie du développement me paraissent en effet plus importantes que la précocité. En outre, tout le monde est d'accord que, s'agissant d'enfants d'âge préscolaire, c'est la globalité du développement qu'il faut toujours viser ; par exemple, toute activité motrice est en lien avec l'activité cognitive et inversement. Cette globalité de l'activité est présente dans l'activité autonome, régulée par l'enfant lui-même. Il va alterner des périodes de concentration et d'effort avec des périodes de mobilité plus intense. C'est beaucoup plus difficile à réguler lorsque c'est l'adulte qui induit ou simplement propose l'activité. On peut donc s'appuyer sur l'activité autonome comme moteur du développement si les conditions d'environnement, humain et matériel, sont favorables. Les résultats qu'on obtiendra seront plus difficilement mesurables que lorsqu'on évalue l'acquisition de savoirs précis qu'on a incité l'enfant à acquérir, parce que les acquisitions liées à l'activité spontanée sont globales.

L'activité autonome n'est pas le point fort de l'école ; par nature, elle est plus orientée vers l'instruction que vers l'éducation, vers les savoirs formels plutôt que vers des expériences et découvertes initiées par l'enfant lui-même. Je sais que j'évoque là une vision un peu caricaturale de l'école ; au niveau préscolaire, on vient d'en avoir la démonstration, on a d'autres soucis, d'autres préoccupations. L'école a néanmoins une vocation précise ; elle est, de façon générale, orientée du haut vers le bas : les degrés supérieurs et leurs exigences postulent qu'on agisse en amont pour que la réussite, dans le meilleur des cas, puisse venir. Contraintes et exigences sont donc présentes, et pour de très jeunes enfants, elles ne sont pas favorables. S'ajoute à cela l'obligation de vivre dans une collectivité souvent importante et lourde par rapport aux capacités du bambin de vivre dans un groupe. En effet, comment vivre bien dans un groupe quand on ne repère pas encore tout à fait quel individu on est ? Au-delà de 3 ans, si l'école peut rencontrer les intérêts des enfants, elle devrait rester à dose supportable, c'est-à-dire très limitée dans le temps quotidien et hebdomadaire.



Je suis sensible à ce que disait Mme Bolsterli tout à l'heure : il y a des enfants qui doivent trouver un lieu d'accueil pas seulement pour des nécessités de garde, mais pour des raisons liées à leur développement, parce que leur milieu familial est pauvre en possibilités d'activités et n'offre pas des stimulations suffisantes. Il faut se demander quel type d'institution doit les accueillir et répondre à leurs besoins. Les institutions de garde, qui sont en même temps des lieux d'éducation, sont peut-être mieux adaptées aux besoins spécifiques et au rythme des très jeunes que l'institution scolaire.

J'ajouterai encore que ma réticence face à la scolarisation précoce tient au fait que l'école est peu armée dans deux domaines qui doivent impérativement être pris en compte. Lorsqu'on accueille des petits enfants, il s'agit de traiter la séparation, de pouvoir accompagner les enfants sur le chemin qui leur permet de bien vivre dans un lieu extra-familial ; or, je ne suis pas sûre que l'école soit toujours à l'aise dans cette démarche-là. Elle n'est pas forcément à l'aise non plus pour faire le travail d'individualisation des enfants qui est indispensable pour les moins de 3 ans et qui reste nécessaire pour les enfants un peu plus grands. J'en resterai là en précisant toutefois que, s'il ne s'agit pas de jouer les institutions les unes contre les autres, il faut être attentif à la qualité de ce qu'elles offrent aux enfants. Parler nécessité ou intérêt de l'école, du jardin d'enfants, de la crèche, de la garderie ne peut déboucher sur une réflexion solide que si on cherche en même temps à définir quelle qualité d'accueil ces différents lieux doivent offrir.

Questions et débat

Stéphanie Castan : Je suis institutrice et pur produit du système éducatif français ! Je suis cette année en congé formation, ce qui me permet d'être parmi vous et de l'apprécier à sa juste mesure. Je voulais dire pour nos collègues étrangers que le portrait que Mme Sauvage a brossé de l'évolution de l'école maternelle depuis une quinzaine d'années, depuis que j'ai commencé à enseigner, particulièrement à l'école maternelle pour des 3-4 ans, ce n'est pas du tout caricatural – en tout cas par rapport à ma propre expérience. Je me suis tout à fait reconnue quant à mon expérience d'institutrice d'école maternelle, quotidienne, dans différentes écoles de France, publiques et sociétariats. C'est exactement le portrait que Mme Sauvage a proposé. Je sais qu'on a eu le privilège de l'excellence, on a été montré comme l'école maternelle française très riche, mais on ne sait plus où elle est. En France on a proposé une année de débat, je crois, pour proposer une nouvelle programmation pour l'école dans son ensemble, bon... le colloque fait partie des apports avec lesquels je vais repartir vers la France.

O. Sauvage : Je vous remercie, mais il va y avoir du boulot, hein ! Maintenant que ça a été fait et que tout le monde se prend au sérieux avec cette histoire d'évaluation, personne ne veut lâcher le morceau ! On se donne de l'importance ; maintenant c'est une véritable école, vous vous rendez compte ! Voilà, il y a quelque chose de cet ordre-là. Les maîtresses, les professeurs des écoles encore bien mieux ! Tout le monde se prend très au sérieux avec tout ça parce qu'on a un crayon pour juger, avec une section « comportement de l'enfant », etc. « Il ne se tient pas bien » et toc !



Chantal Renevey-Fry : Mme Sauvage, j'aimerais peut-être essayer de vous remonter un peu le moral. Je sais bien que ça va être un peu relatif, mais ce qui me frappe en regardant dans une perspective de quelques décennies, voire quelques siècles, c'est que ce que vous considérez maintenant comme un tort – ce qu'on peut très bien comprendre, aux yeux de l'évolution de la pédagogie et de tout ce qu'on a entendu des professeurs Stern ou Lamb – eh bien figurez-vous que dans les années 1930 à Genève, c'était considéré comme un progrès. Parce qu'on a, effectivement, comparé les manières d'évaluer dans les écoles enfantines publiques qui, à Genève, accueillaient les enfants jusqu'à 3 ans en 1936, et la manière dont l'évaluation était faite, de façon expérimentale, à la Maison des Petits, par Mesdemoiselles Audemars et Lafendel – dans une école qui était une école d'application. Eh bien, à l'époque, à l'école enfantine, on notait avec des notes et puis on avait déjà les matières : lecture, écriture, calcul, comportement. Et puis Mlles Audemars et Lafendel évaluaient les enfants dans des cadres de jugement qui m'ont fait irrésistiblement penser à ceux que vous évoquiez, Mme Sauvage. Alors c'est effectivement assez intéressant et interrogateur de se dire que certains « progrès » à l'époque, mais bien sûr c'était il y a 70 ans, sont aujourd'hui considérés comme des retours en arrière. Il faut peut-être se dire aussi que, effectivement, le temps finira par faire le tri même si je sais très bien que quand on est dedans et qu'on ne se contente pas, comme moi, de le regarder de l'extérieur, c'est parfois un peu maigre comme consolation.

Isabelle Vernet-Monnier : Je suis enseignante dans le canton de Vaud pour le cycle initial (c'est l'école enfantine). Je suis d'accord avec Mme Sauvage : au tout début de mon enseignement, je faisais des petites croix, ça me rassurait beaucoup. Je crois que, quelque part, ça rassurait les parents, parce que je leur montrais une liste avec plein de petites croix où je pouvais leur dire que leur enfant connaissait le rouge, le bleu, le vert. Maintenant je ne le fais plus, mais il y a un immense travail, de notre part, d'information auprès des parents parce que ce n'est pas facile : les parents amènent leur enfant à l'école en attendant quelque chose de l'école. L'école va le faire mais il n'y a pas de rendu, il n'y a pas de travaux écrits, il n'y a rien ; et puis les parents s'attendent à quelque chose et moi j'ai l'impression que – je ne sais pas d'où ça vient – il y a une différence à ce niveau-là entre le mot *école* et le mot *garderie* ou *crèche* ; j'ai l'impression que les parents attendent des cahiers, des livres, enfin des fiches, de l'école. Mais c'est quelque chose que l'école enfantine n'a peut-être plus envie de faire, mais ce n'est pas si facile, on n'est pas tout seuls.

N. Pradel : D'autant plus que les éditeurs publient de nombreux petits livrets pour que les enfants puissent s'entraîner à la maison et il y en a même pour la petite section. Oui, des coloriages...

O. Sauvage : C'est-à-dire que quand les éditeurs, maintenant, passent dans les écoles, ils n'arrivent plus avec un sac de jouets, ils arrivent avec des trucs pleins de papier dans les écoles maternelles. Ce que vous dites là est très vrai, mais c'est à nous de montrer, d'expliquer aux parents ce que c'est que la pédagogie. Il faut qu'on trouve des combines : on fait des portes ouvertes, des classes ouvertes, la classe devant les parents,

des fêtes pour montrer ce qu'ils savent faire. Il faut trouver des moyens de valoriser les activités des enfants sans tomber dans le piège de «on a besoin de papier pour justifier qu'on a travaillé». Vous savez, on est quand même dans une société où la valeur c'est de se montrer; il n'y a que ce qu'on voit qui compte; on tombe dans ce piège-là et la maîtresse aussi. C'est celle qui a le beau cahier, qui a des élèves qui ont des gros cahiers, qui est la meilleure, pour les parents! Et celle qui rame à côté, qui retrousse ses manches pour installer la peinture, pour mettre ceci, pour mettre cela, on la prend pour une demeurée... Donc, dans une école il faut se défendre, il faut essayer de valoriser une autre pédagogie.

N. Pradel: Oui, à condition que la collègue voisine, dans la classe voisine, ne dise pas le contraire de ce qu'on a dit!

O. Sauvage: Eh bien ça c'est le travail d'équipe, la directrice, elle, elle se débrouille avec ça!

N. Pradel: Ah oui! Mais c'est pas facile! Et ce sont deux conceptions de la vie qui s'affrontent, en fait. Et puis si on est arrivé à ça pour l'école maternelle française – j'en discutais avec un professeur d'IUFM tout à l'heure – c'est parce que, au moment où ça a été décidé, il y avait désaccord entre les inspecteurs généraux qui ont rédigé ces textes... Ceux qui étaient pour l'évaluation l'ont emporté. Alors je me dis bon, il y a le balancier, ça va revenir... faut pas désespérer...

R. Caffari: Je suis d'accord avec tout ce qui a été dit et je n'ignore pas le poids très lourd de l'école, que les parents prennent comme ce qui prédit l'avenir de leur enfant: s'il réussit bien à l'école, les carrières les plus intéressantes et les plus profitables lui sont ouvertes... Donc il y a ce grand souci qu'on peut bien comprendre et, qu'en tant que parent, j'imagine que j'ai aussi partagé il y a un certain nombre d'années. Mais je pense que les parents sont d'abord sensibles à leur enfant et que, si on est capable d'attirer leur attention sur l'intérêt qu'il y a, pour un enfant, à bouger bien, à jouer bien, à avoir une activité imaginaire importante, à développer des contacts sociaux avec ses pairs, et qui soient des contacts harmonieux, je crois que les parents vont comprendre et vont être rapidement convaincus que, certes l'école c'est important, mais que peut-être un enfant qui a cette harmonie et cette qualité du développement, ça peut être encore quelque chose de plus précieux pour son avenir.

M. Bolsterli: Je voudrais peut-être juste remettre l'église au milieu du village par rapport à la Suisse en comparaison avec ce que vous nous décrivez de l'école maternelle française, en rappelant que la Suisse romande et le Tessin ont adopté des objectifs pour le début de la scolarité, pour les 4-5 ans, donc les deux premiers degrés, en mettant vraiment en avant le jeu comme moyen d'apprentissage privilégié, en étant extrêmement ouverts à des situations d'apprentissage larges, porteuses de sens. Après cela les cantons ont encore accentué certaines approches plus didactiques ou autres; mais je dirais que là, je crois qu'on a, dans l'histoire, repassé maintenant vers une approche qui vraiment se veut socio-constructiviste et qui prône vraiment ces références-là.



Mme Valoufrès (éducatrice de la petite enfance): Là, j'ai entendu beaucoup de choses intéressantes. Je reviens aux parents et je voudrais juste soulever que tout à l'heure vous avez parlé de l'image qu'a l'enfant de soi par rapport à l'école; mais il faudrait peut-être aussi soulever l'image qu'ont les parents d'eux-mêmes par rapport à l'école, parce que ça fait plusieurs fois que j'ai entendu, dans ces débats, que les parents sont maltraitants, qu'il sont mauvais parents, que c'est mieux de mettre les enfants à l'école et les retirer de la garde des parents. Ça fait plusieurs fois que je l'entends dans ces débats et puis je me dis: eh bien il faudrait peut-être aussi montrer aux parents qu'ils sont capables, qu'ils sont des bons parents. Il faudrait peut-être arrêter de les culpabiliser et de dire que l'école c'est meilleur qu'eux, et moi je reprends ça même pour la petite enfance, que la crèche c'est mieux que les parents.

N. Pradel: Je voudrais préciser quand même que c'était avec humour que je disais « bon, il n'a de place nulle part puisque chez lui il arrive qu'on le maltraite, et les journaux sont pleins d'exemples; à la crèche on le trouve trop grand, à l'école on le trouve trop petit; partout il est un peu en danger, d'un certain point de vue ». Mais je sais bien, et je l'ai prouvé, que c'est en travaillant avec les parents qu'on peut arriver à quelque chose, je les respecte énormément.

Anne-Brigitte Dormond-Turberg (directrice de crèche): Ecoutez, entre-temps j'ai eu ma réponse avec la dernière question. Ça s'adressait à Mme Pradel parce que j'ai en effet entendu dire que l'enfant était en danger à la maison, entre l'âge de 2 et 3 ans, et qu'il était important de le retirer de la maison puisqu'il était en danger, puisqu'il était dans une période d'opposition et qu'il recevait des fessées et que, etc. Mais je crois que j'ai eu ma réponse maintenant, vous aviez fait de l'humour et je suis rassurée.

Yolande Hauser: Jardinière d'enfants, métamorphosée en éducatrice du jeune enfant, je voulais juste dire que quand je vois mes petits que je reçois de 3 à 5 ans dans un jardin d'enfants, quand je les vois arriver tellement contents, tellement contents d'échanger ensemble, de créer ensemble... je me dis pourquoi pas l'école à 3 ans, mais en restant avec des éducatrices du jeune enfant à la tête!

O. de Marcellus: Voilà! Je crois que cette intervention peut servir comme morale à tirer de ce débat. Effectivement: généralisons autant que possible la prise en charge, ou plus précisément, la possibilité pour les parents de faire prendre en charge leur enfant, tout en résistant à certaines tendances – reflets de notre société bien néo-libérale, compétitive et stressante – qui sont aussi à l'œuvre dans cette « scolarisation » et qui sont peut-être la face noire de celle-ci, à laquelle il faut résister. Merci beaucoup à nos intervenantes et à vous tous!



Bibliographie

Brigaudiot, M. & Goigoux, R. (1999). A la conquête de l'écrit. *Repères*, 18. Recherche en didactique du français langue maternelle. Paris : INRP.

ANNEXES



Les erreurs dans la résolution de problèmes d'arithmétique de structure additive : la transition préscolaire -1^{er} cycle scolaire

Par Deolinda Botelho¹, Joana Castro¹, Luisa Morgado² et Silvia Parrat-Dayant³

La problématique de l'erreur s'est avérée un thème central chez plusieurs auteurs, intéressés à la formation des connaissances et ses rapports avec le processus d'apprentissage (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974; Piaget, 1973/74/75; Kamii, 1985; Sala, 1989; Vergnaud, 1981; Ving-Bang, 1990), ou à l'éducation mathématique dans une perspective constructiviste (Carpenter, Hiebert & Moser, 1981; De Corte & Verschaffel, 1987/89; Riley, Greeno & Verschaffel, 1987/89). Pour tous ces chercheurs, l'erreur est envisagée d'une façon positive car elle permet de connaître le niveau de développement cognitif du sujet et, en même temps, provoque, lors de sa prise de conscience chez l'enfant, une contradiction cognitive qui peut conduire, par la suite, à une réponse correcte.

L'erreur peut être expliquée par des difficultés d'élaboration de structures opératoires chez le sujet (Riley, Greeno & Heller, 1983), et dans ce cas, on la nommera *erreur structurale*. Mais l'erreur peut aussi provenir d'une incompréhension linguistique (Coquin-Viennot, 2000; Cummins, 1991; Lean, 1990; Markman, 1973; Markman & Siebert, 1976) ou relever de difficultés trouvées dans la construction et généralisation des procédures de résolution (Fuson, 1988; Fuson & Brians, 1990; Geory, 1990; Meissner, 1986). On l'appellera alors *erreur fonctionnelle* et elle sera facilement surmontable à l'aide d'une contre-suggestion ou d'une explication fournie par un adulte ou un pair. C'est dans ce cadre conceptuel que s'encadre notre recherche.

But et hypothèses

Le but de cette recherche est d'étudier les erreurs, structurales et fonctionnelles, observées chez des enfants de 5 à 8 ans, pendant la résolution de trois types de problèmes arithmétiques de structure additive (combinaison, séparation, comparaison). Les hypothèses de recherche sont les suivantes : (H1) il y aurait un rapport direct entre un certain type d'erreur et une certaine catégorie de problèmes de type additif; (H2) il y aurait une relation entre les niveaux psychogénétique et scolaire des enfants et le type d'erreur observée indépendamment de la situation expérimentale (manipulative, figurative, numérique) à laquelle ils seraient confrontés.

¹ Ecole supérieure de l'éducation de Lisbonne.

² Université de Coimbra.

³ Université de Genève.

Population et méthodologie expérimentale

La population (15 enfants du préscolaire, âge moyen = 5;9; 15 de 1^{ère} année, âge moyen = 6;9; et 15 de 2^e année, âge moyen = 7;11) est issue d'une école publique de Lisbonne d'un milieu socio-économique moyen.

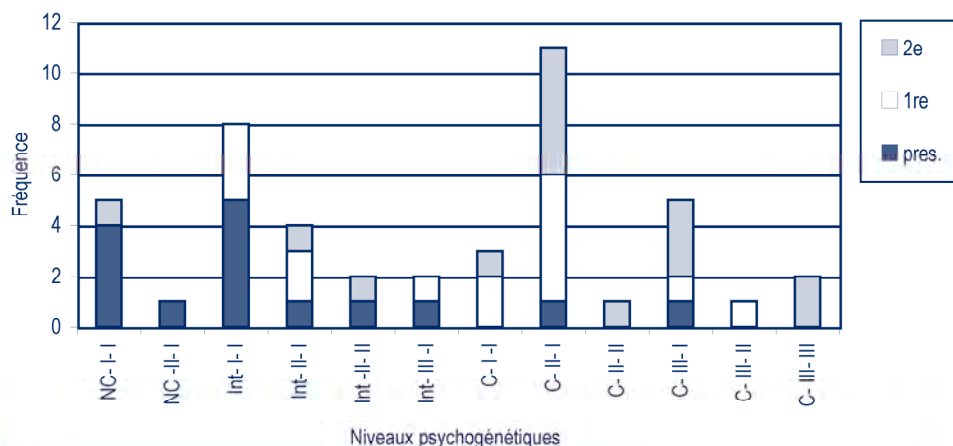
La méthodologie suivie est de type clinique. Chaque enfant a été individuellement soumis à quatre séances expérimentales : la première pour déterminer son niveau psychogénétique⁴ et les trois autres pour résoudre les trois problèmes d'arithmétique⁵. L'intervalle entre les séances a été d'une semaine. La recherche s'est déroulée entre mars et juin de 2001 et 2002. Dans chaque séance, l'enfant choisissait un problème aléatoirement ; il était alors invité à le résoudre d'abord à l'aide du matériel concret (« manipulativement », puis par un dessin (figurativement) et finalement « comme à l'école » (numériquement). A chaque réponse de l'élève, l'expérimentateur demandait les justifications et présentait des contre-suggestions.

Analyse des résultats

L'analyse des protocoles des enfants a permis l'identification de leurs niveaux psychogénétiques aux trois épreuves opératoires auxquelles ils ont été soumis : niveaux pour la conservation des quantités discrètes : non conservatoire (NC), intermédiaire (Int), conservatoire (C) ; niveaux pour la sériation et l'inclusion : préopératoire (I), intermédiaire (II), opératoire (III). (Par exemple, C-III-III signifie une réponse opératoire à chacun des trois problèmes).

⁴ Conservation des quantités discrètes (QD) ; sériation de bâtonnets (S) ; quantification de l'inclusion de classes (QI).

⁵ Combinaison (les chiffres entre parenthèses ont été utilisés dans les problèmes présentés aux enfants de 2^e primaire) : dans un autobus à deux étages il y a 4 passagers en bas et 5 en haut (16-7) ; combien de passagers y a-t-il en tout ? Séparation : dans un autobus de deux étages, il y a 9 passagers ; dans l'étage en bas il y a 3 passagers (26-8) ; combien de passagers y a-t-il dans l'étage en haut ? Comparaison : dans l'étage en haut de l'autobus il y a 6 passagers ; dans l'étage en bas il y en a 4 (16-11) ; combien de passagers il y a en plus en haut ?

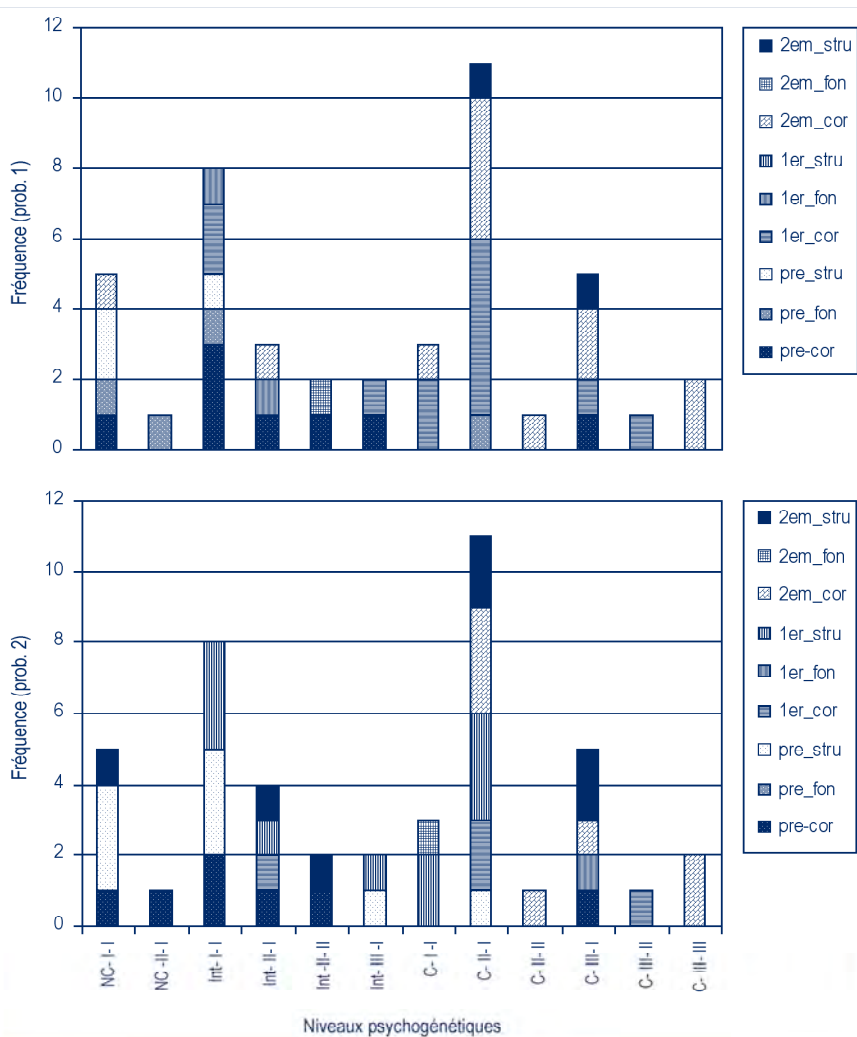

Graphique 1. Développement de la conservation et niveaux de scolarisation


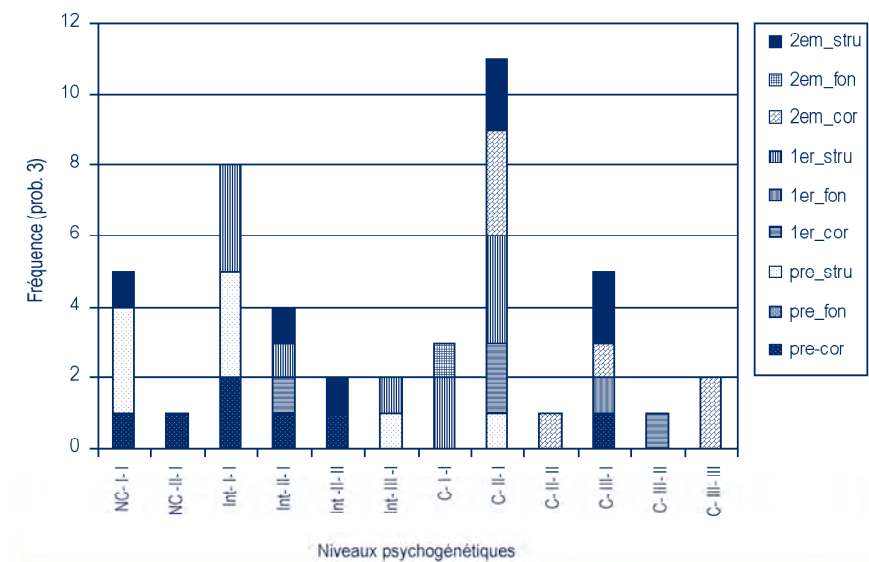
Le graphique 1 révèle un certain chevauchement entre les niveaux psychogénétiques des élèves des trois groupes scolaires, qui est plus accentué entre les enfants des deux classes de l'école élémentaire. Malgré ce chevauchement, il y a une certaine progression du niveau psychogénétique des élèves en correspondance avec leur degré de scolarisation.



Les graphiques suivants permettent de faire l'analyse conjointe des résultats (réponses correctes: cor; réponses avec des erreurs fonctionnelles: fon; réponses avec des erreurs structurales: stu) dans les trois types de problèmes (prob1: combinaison; prob2: séparation; prob3: comparaison) et dans chacun des contextes (manipulatif: graphiques 2a, 2b et 2c; figuratif: graphique 3; numérique: graphique 4) relativement aux trois groupes (préscolaire, 1^{ère} et 2^e primaire). En ce qui concerne les deux derniers contextes (le figuratif et le numérique), ne sont rapportés que les résultats du problème 1.

Graphiques 2a, 2b et 2c. Types et fréquences de réponse selon les niveaux psychogénétique et de scolarisation

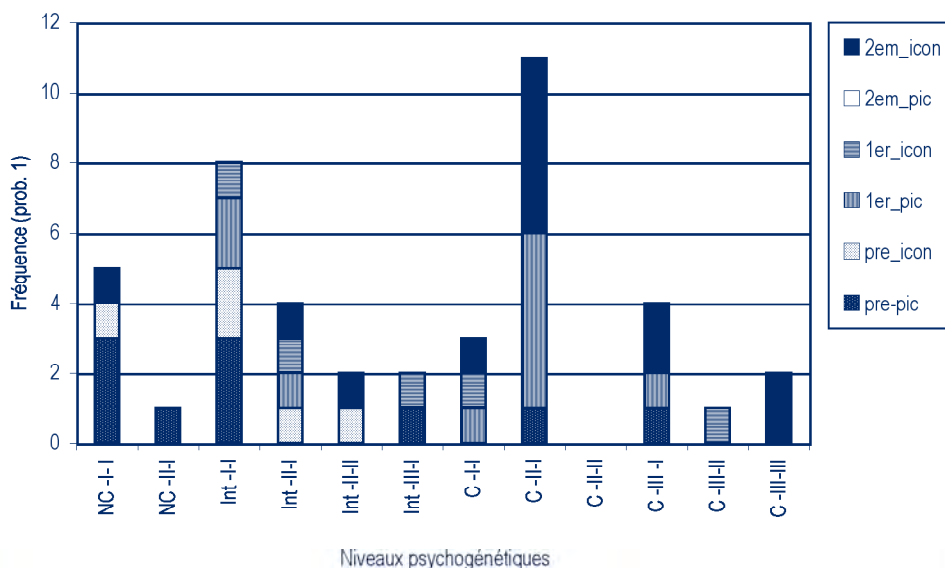




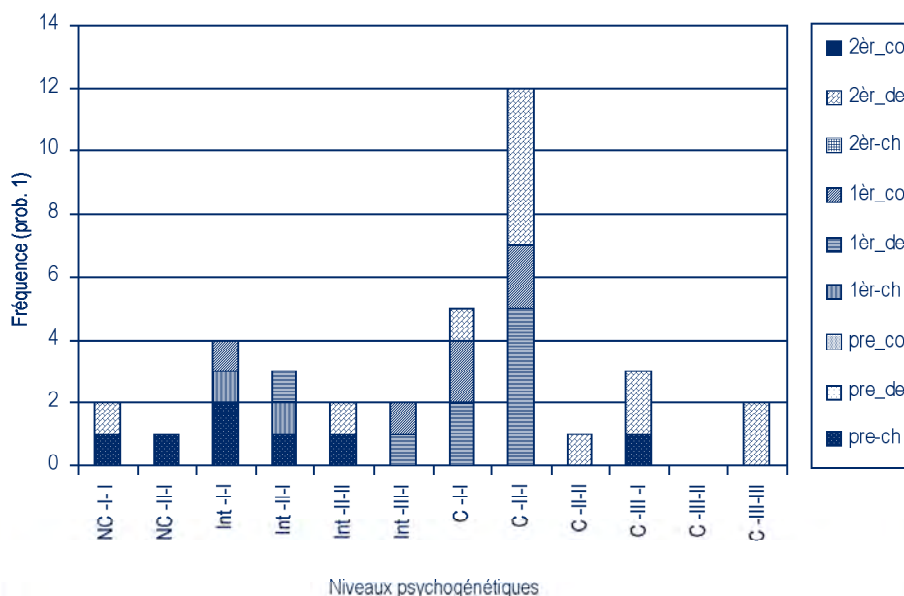
Nous constatons qu'au *problème 1*, le nombre de réussites (cor) est plus élevé chez les trois groupes d'élèves. Ainsi on observe seulement deux erreurs structurales (stu) chez des enfants de niveau préopérateur. L'erreur fonctionnelle (fon) due surtout à l'incompréhension du langage est plus fréquente chez les enfants du préscolaire.

En ce qui concerne le *problème 2*, la plupart des enfants échouent dans la recherche de la solution. C'est cependant chez les élèves de la première primaire que l'échec est plus significatif. Les erreurs sont plutôt de type structural car la question n'est pas comprise comme un problème d'inclusion (partie/tout), mais comme une comparaison entre des classes disjointes. Les erreurs fonctionnelles ont été surmontées lors de la contre-suggestion.

Au *problème 3*, nous constatons un nombre assez élevé d'erreurs structurales, plus accentué chez les élèves de 1^{ère} primaire. Ce problème dit de « comparaison » a été interprété par les enfants comme un problème de combinaison où l'expression « en plus » est comprise comme avoir plus, c'est-à-dire « ajouter ». Chez les enfants du préscolaire, une stratégie de correspondance terme à terme a évité plus d'erreurs.

Graphique 3. Types de graphisme selon les niveaux psychogénétique et de scolarisation


Pour la représentation figurative, on constate que la logique sous-jacente à la solution trouvée à l'aide du matériel concret se maintient lors de ce type de représentation, soit dans les situations de réussite, soit dans celles d'erreurs structurales. La forme pictographique est plus employée par les enfants du préscolaire et ceux de 1^{ère} primaire, tandis que la forme iconographique l'est plus par les élèves de 2^e primaire. On observe cette tendance pour les trois problèmes. En ce qui concerne la procédure de résolution, il y a des enfants qui représentent figurativement seulement les données du problème et verbalisent la réponse ; d'autres représentent les données et la réponse et verbalisent la procédure de solution, et finalement d'autres encore arrivent à tout représenter. Cette évolution, chaque fois plus complexe et élaborée, est en rapport direct avec les niveaux scolaire et psychogénétique des élèves.


Graphique 4. Représentation numérique selon les niveaux psychogénétique et de scolarisation


Concernant la représentation numérique, les enfants du préscolaire se limitent à écrire des chiffres correspondants aux données du problème (quelquefois le résultat aussi). Les élèves de 1^{ère} primaire représentent le compte « couché », ceux de 2^e primaire, « debout ». Ces résultats s'observent pour les trois problèmes.

Conclusions

Les erreurs de type structural sont plus fréquentes, chez tous les sujets, au problème de séparation, suivi du problème de comparaison. Ces résultats sont en accord avec la littérature scientifique. L'explication réside dans l'incompréhension de la notion logico-mathématique d'inclusion de classes chez ces élèves (graphique 1). En ce qui concerne les résultats des enfants de 1^{ère} primaire, nous avons remarqué qu'il y a eu un nombre très élevé d'erreurs structurales au problème de séparation. Ce résultat pourrait s'expliquer par un apprentissage précoce et nuisible de l'algorithme lors de l'entrée de l'école élémentaire (Kamii, 1985).

Les erreurs de type fonctionnel sont plus fréquentes au problème de combinaison et, dans la plupart des cas, elles sont dues à une incompréhension linguistique surmontée après les explications données par l'expérimentateur.

Entre les niveaux de développement psychogénétique et les niveaux scolaires, on observe une nette progression synchronique. On peut ajouter que les enfants plus avancés (2^e primaire) présentent un nombre plus élevé de réussites aux problèmes de séparation et comparaison, normalement considérés comme plus difficiles.

Le raisonnement logique sous-jacent à la procédure de résolution reste toujours le même, indépendamment de la situation expérimentale à laquelle le sujet est confronté (manipulative, figurative, numérique).

Le type de graphisme utilisé par l'enfant change d'après son niveau psychogénétique et scolaire (pictographique, puis iconographique et enfin symbolique). On remarque également que chez les sujets plus jeunes, les représentations graphiques insuffisantes sont complétées par des verbalisations ; celles-ci se réduisent chez les élèves plus avancés.

Finalement, la représentation numérique débute chez les enfants plus jeunes avec la simple écriture des chiffres correspondants aux données du problème, pour ensuite présenter le compte « couché » (surtout en 1^{ère} primaire) et plus tard le compte « debout » (2^e primaire).

Cette recherche a mis en avant les difficultés retrouvées par les élèves dans la résolution de certains problèmes d'arithmétique de structure additive. Elle montre que les erreurs commises sont de type différent (structural ou fonctionnel) et suggère en conséquence des interventions pédagogiques diversifiées de la part des enseignants. Il faut signaler aussi l'avantage de l'utilisation conjointe du matériel concret et de la représentation graphique, et la valeur de l'expression verbale de la pensée qui accompagne les résolutions et permet d'identifier et comprendre les fondements des réussites et des erreurs et ajuster les interventions pédagogiques.



Bibliographie

- Carpenter, T., Hiebert, J. & Moser, J. (1981). Problem structure and first-grade children's initial solution processes for simple addition and subtraction problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 12, 27-39.
- Coquoin-Viennot, D. (2000). Lecture d'énoncés de problèmes arithmétiques : effet d'une introduction thématique sur la construction de la représentation. *Archives de Psychologie*, 68, 41-58.
- Cummins, D. (1991). Children's interpretations of arithmetic word problems. *Cognition and Instruction*, 8, 261-289.
- De Corte, E. & Verschaffel, F. (1987). The effect of semantic structure on first grader's strategies for solving addition and subtraction word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 563-581.
- De Corte, E. & Verschaffel, L. (1989). Teaching word problems in the primary school: what research has to say to the teacher. In Greer, B. & Mullern, G. (eds.), *New directions in mathematics education*. London : Routledge.
- Fuson, K. (1988). *Children's counting and concepts of number*. New York : Springer-Verlag.
- Fuson, K. & Briars, D. (1990). Base-ten blocks as a first and second grade learning teaching setting for multidigit addition and subtraction and place-value concepts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 180-206.
- Giroux, J. & Ste-Marie, A. (2001). The solution of compare problems among first-grade students. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 141-161.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris : PUF.
- Kamii, C. & De Clark, G. (1985). *Young children reinvent arithmetic*. New York : Columbia University Press.
- Lean, G. (1990). Linguist and pedagogical factors affecting children's understanding of arithmetic word problems : a comparative study. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 165-191.
- Leplat, J. & Pailhours, J. (1974). Quelques remarques sur l'origine des erreurs. *Bulletin de Psychologie*, 312, 729-735.
- Meissner, H. (1986). Cognitive conflicts in mathematics learning. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 7-15.
- Piaget, J. (1973). Remarques sur l'éducation mathématique. *Math Ecole*, 58, 1-7.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Riley, M., Greeno, J. & Heller, J. (1983). Development of children's problem solving ability in arithmetic. In Ginsburg, H. (ed.), *The development of mathematical thinking*. New York : Academic Press.
- Sala, E. (1989). *Cuestiones y retos de la psicología*. Barcelona : Editorial Laia.
- Vergnaud, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne : Peter Lang.
- Vinh-Bang (1990). L'intervention psychopédagogique. *Archives de Psychologie*, 58, 123-135.

Interaction sociale et prise de conscience de la notion de conservation de la substance et du poids

Par Tania Stoltz¹

Introduction

Même si Piaget reconnaît l'importance des interactions et transmissions sociales (1932 ; 1967 ; 1973 ; 1975a) sur le développement cognitif, elles n'ont pas été l'objet de ses recherches. De nouvelles études ont montré la portée du conflit cognitif ou socio-cognitif sur le développement cognitif (Hinde, Perret-Clermont, Hinde, 1988 ; Bearison, Magzamen & Filardo, 1986). Elles montrent que l'interaction entre pairs est un moyen efficace d'influencer ce développement.

Depuis quelques années, la science cognitive porte une attention toujours plus grande à la conscience (Block, Flanagan & Güzeldere, 1998). Des études récentes soulignent l'importance du concept piagétien de prise de conscience (Ferreiro, 2001 ; Ferrari, Pinard & Runions, 2001). La distinction piagétienne entre réussite pratique et compréhension conceptuelle (Piaget, 1974b) est largement acceptée, même si elle est définie aujourd'hui de manière légèrement différente (Mounoud, 1993 ; Pons & Harris, 2001 ; Ferrari, Pinard, Runions, 2001). La réussite pratique est souvent identifiée à la « connaissance procédurale ». Alors que celle-ci reste largement implicite, la compréhension, quant à elle rattachée à la « connaissance déclarative », entraîne des procédures volontaires et explicites et un accès au fonctionnement. La majorité des recherches actuelles reconnaissent le décalage (Piaget, 1974a) entre ce que le sujet sait faire et ce qu'il peut représenter explicitement. Il reste pourtant un désaccord à propos des relations entre ces deux sortes de connaissance (Meerum Terwogt & Olthof, 1989 ; Mounoud, 1996).

Des études piagésiennes et néopiagésiennes qui se centrent sur la prise de conscience dans l'interaction sociale suggèrent que le développement de l'enfant résulte de la compréhension de la connexion entre différentes stratégies intellectuelles (Perret-Clermont & Nicolet, 1988 ; Parisi, 1991, 1992a 1992b 1992c, 1994). Moro & Branco (1993) observent les prises de conscience d'actions différentes ou opposées chez des enfants en groupe et leurs résultats sur la conceptualisation individuelle.

Dans notre travail, nous reprenons Parisi (1994) en ajoutant l'influence d'autres contextes interactifs : familial, scolaire et social, sur le développement cognitif de

¹ Professeur de psychologie de l'éducation, Université Fédérale du Paraná (Brésil). Nous remercions pour leur appui le CAPES et la Fondation Archives Jean Piaget.



l'enfant. Pour Parisi, les marques sociales peuvent constituer la base d'une réorganisation cognitive, mais seulement si elles sont accompagnées d'un échange communicatif. Si elles ne le sont pas, l'évocation d'une régulation sociale que l'enfant a déjà connue précédemment l'induit à mettre en train une procédure précise et ainsi à arriver à une solution correcte, mais sans prise de conscience de la structure sous-jacente. Le conflit de communication agit efficacement sur le progrès cognitif, pas seulement parce qu'il met en train un conflit entre schèmes cognitifs opposés, mais surtout parce qu'il entraîne l'enfant à considérer ses actions initiales, en l'emmenant à identifier des relations de nécessité entre ces actions et leurs effets.

Méthode

Deux questions sont considérées dans ce travail. (1) Quelle est l'influence du type de l'interaction sociale sur la prise de conscience de la notion de conservation de la substance et du poids chez des jeunes enfants? (2) Quel contexte scolaire, social et familial pourrait expliquer la compréhension ou l'absence de compréhension de la notion de conservation déjà au prétest?

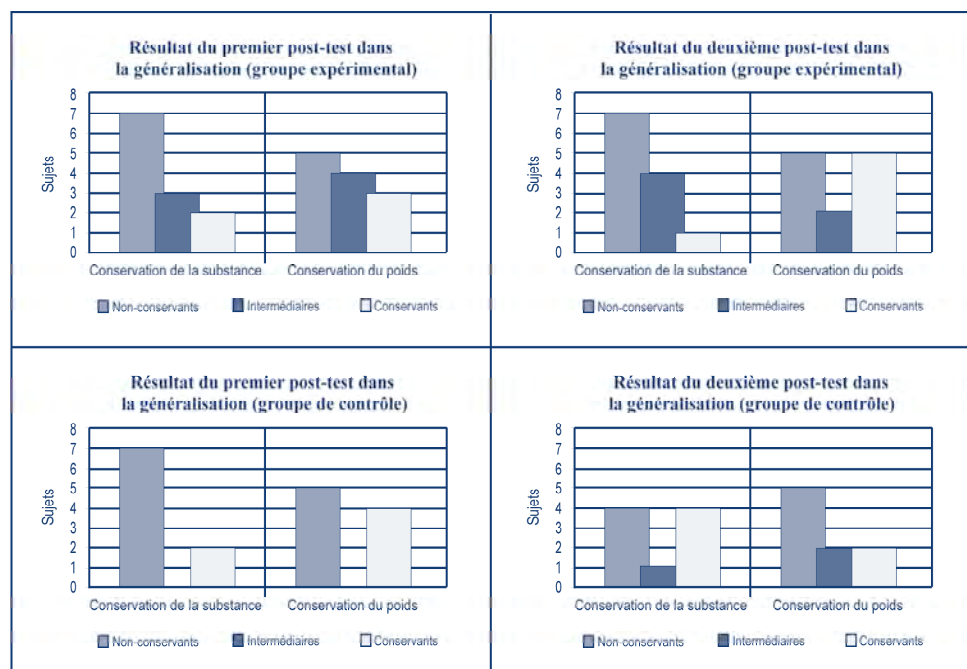
La recherche a porté sur 24 enfants des deux sexes âgés de 5;0 à 5;11 ans, élèves de crèches publiques à Curitiba, Paraná, Brésil. Les étapes ont été les suivantes: un prétest, une séance expérimentale en deux phases et deux post-tests. Dans le prétest et dans le post-test, les enfants ont été évalués individuellement par des épreuves de conservation de la substance et du poids. Tous les sujets identifiés dans le prétest comme conservants, intermédiaires et non conservants en substance et poids ont été admis dans la séance expérimentale. Celle-ci comporte deux phases. Dans la première, on reprend l'épreuve de conservation du poids mais dans un contexte social (enfants réunis par trois). Dans la deuxième, tous les sujets sont répartis par couple en deux groupes: un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Dans le groupe expérimental, les couples répètent l'épreuve de la première phase mais en interagissant avec des égaux et avec un expérimentateur, lequel pose des questions pendant la résolution de l'épreuve. Les couples du groupe de contrôle répètent l'épreuve, sans interférences. Lors des deux séances de post-tests, dans le groupe expérimental et aussi dans le groupe de contrôle, on reprend les épreuves du prétest, en ajoutant deux épreuves de généralisation: une en conservation du poids et l'autre en conservation de la substance. Après la réalisation du premier post-test on formule des questions à l'enfant, à l'institutrice et aux parents, dans le but de connaître: (1) la perception qu'a l'enfant de la crèche, de l'institutrice, des pairs, des parents et autres responsables de son éducation; (2) les activités développées par l'enfant hors de la crèche; (3) les caractéristiques des gens qui restent le plus longtemps avec l'enfant; (4) les types de relation avec les parents, frères et pairs; (5) les types de punition et de reconnaissance employés par ses responsables; (6) l'accès de la famille et de l'enfant à des biens culturels; (7) les attentes de l'enfant par rapport à ses parents et à sa propre vie; (8) les principaux besoins de l'enfant; (9) les formes d'interaction avec l'institutrice et avec ses pairs; (10) la réussite scolaire; (11) la vie sociale de la famille; (12) les observations des parents par rapport à l'enfant-cible et à leurs autres enfants.



Dans l'analyse, on a considéré l'évolution de la compréhension de la conservation de la substance et du poids aux différents moments de l'étude et à partir des types d'interactions (trio, couples, interaction enfant-enfant et enfant-expérimentateur). L'analyse a caractérisé également le contexte interactif familial, écolier et social de chaque enfant, en examinant la relation avec le développement cognitif.

Résultats et discussions

Ce qui frappe est l'inversion des résultats, surtout visible dans le deuxième post-test dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle. Le premier maintient et amplifie même ses progrès dans la conservation du poids au détriment de celle de la substance. En revanche, dans la généralisation de la conservation de la substance et du poids au deuxième post-test, le groupe contrôle montre l'évolution attendue : d'abord dans la conservation de la substance puis dans celle du poids.



En accord avec Parisi, les épreuves contextualisées reflètent la façon par laquelle les enfants résolvent des problèmes de conservation dans leur quotidien. Le contexte significatif peut mettre en train un schème pratique adapté à un certain objectif.



« The composition of the sequence of the actions directed at and towards a goal, focusing the child's attention on the desired goal, may not require the complete formation of the passages from state to state » (Parisi, 1994, p. 216). La raison d'accepter cette affirmation tient au fait qu'il y a un grand nombre de conservants dans la première phase de la séance expérimentale et un petit nombre de conservants dans les post-tests. Certaines conditions étant données (expérience physique et sociale, niveau de maturation et capacité d'utilisation du langage), il est possible d'inciter l'enfant à reconstruire sur le plan représentatif la structure logique, laquelle agit d'abord inconsciemment. Les résultats de l'étude expérimentale sont les suivants.

(1) Quand l'enfant interagit avec un pair et avec l'adulte, il est incité à reprendre sur le plan verbal ce qu'il a réalisé sur le plan de l'action; en recevant des arguments contraires au processus qui a abouti à ses réponses, il progresse dans la prise de conscience de la notion de la conservation. Dès lors des enfants non-conservants et des enfants en phase de transition montrent des progrès dans leur prise de conscience. (2) L'interaction avec des enfants conservants et des intermédiaires influe sur le développement des non-conservants, au moins pendant la séance, cela en raison des arguments de conservation avancés par les premiers et en raison des prises d'initiative pendant l'interaction. Mais les résultats ne se retrouvent généralement pas dans les post-tests. D'ailleurs, les progrès sont liés plutôt à l'intérêt et aux interrogations soulevés par l'épreuve qu'aux affirmations sans argument opératoire d'un conservant. (3) Le travail réalisé par rapport à la compréhension du poids peut mener, dans quelques cas, à une meilleure compréhension de la conservation de la substance. Dans les autres cas, l'évolution constatée pour la conservation du poids ne se généralise pas à celle de la substance.

A propos du processus de prise de conscience accompagnant le passage du niveau préopératoire au niveau opératoire, on observe les points suivants. (1) Le passage du savoir-faire à la conceptualisation part des actions et dépend d'une interaction sociale au cours de laquelle est mis en question le processus de transformation qui conduit à la réussite; le questionnement doit provoquer la réflexion sur les liens entre moyens employés et résultats obtenus. (2) En ce qui concerne la progression de la construction de la réalité externe, elle est liée à l'interaction sociale qui incite le sujet à tirer son information non plus des objets, mais des coordinations d'actions déjà réalisées par le sujet sur les objets; nous apercevons ainsi la solidarité entre le mouvement d'extériorisation (construction de la réalité physique) et celui d'intériorisation (prise de conscience) et vice-versa. (3) Si l'action précède la conscience, alors l'utilisation d'un schème d'action indique la possibilité d'un développement de la conceptualisation; l'interaction sociale qui discute les moyens employés et leur coordination dans le sens d'un certain résultat peut mener à la compréhension. (4) Si la tendance pour la construction de la connaissance marche de l'externe vers l'interne, du savoir-faire vers le comprendre, de l'action vers la conscience, du fait empirique vers le fait opératoirement reconstruit, de la pensée physique vers la pensée logico-mathématique, les procédures d'apprentissage devraient porter d'abord sur la pensée physique (la causalité physique) pour à partir d'elle arriver à la pensée logico-mathématique.

Dans l'étude des contextes interactifs des enfants, on a considéré les informateurs suivants : l'enfant, son institutrice, ses parents, ses pairs et enfin l'expérimentateur. Dans l'analyse on a pu établir des catégories à partir des caractéristiques décrites par ces sources d'information. Voilà ce que l'on peut conclure sur la relation entre contextes interactifs et développement cognitif. (1) Un contexte adverse – c'est-à-dire l'interaction de l'enfant avec un milieu caractérisé par la négligence, la maltraitance, la violence, le manque de dialogue et de considération positive – peut être aussi un élément de stimulation du développement cognitif en raison des défis soulevés ! (2) Les productions des enfants accompagnées d'un bon niveau d'interaction avec soi-même et avec les autres demandent de la maturité, du dialogue, une notion claire des limites, de la considération positive, et de l'affection ; cependant, la présence de ces caractéristiques ne semblent pas être directement déterminantes d'un niveau élevé de développement cognitif. (3) Comme, dans la première partie de l'étude, il y a une grande incidence d'enfants plus compétents sur le groupe d'enfants très agressifs et qui ont besoin d'affection, il est possible de déduire qu'un élément essentiel dans la production de moyen stimulateur du développement cognitif est un contexte de défi. En revanche, l'inhibition de ce développement induit l'excès de contrôle et la production de dépendance et d'incertitude, car cela empêche ou rend plus difficile d'affronter les défis.

Conclusion

L'étude de la relation entre contextes interactifs et développement cognitif dans une perspective piagétienne aboutit aux conclusions suivantes à propos du développement moral et intellectuel. (1) Même si le développement intellectuel et le développement moral dépendent de facteurs comme la maturation du système nerveux, l'expérience physique, l'interaction et la transmission sociales ou encore le processus d'équilibration, il n'y a pas de rapport direct entre eux. Notre étude suggère que le développement dans chaque domaine est lié aux défis et aux questionnements attachés aux actions de l'enfant propres à chacun d'eux. (2) Les progrès intellectuels ou moraux sont le fruit des prises de conscience progressives de l'enfant, c'est-à-dire de la réflexion de l'enfant sur les coordinations inhérentes à ses actions dans la production d'un certain résultat. Cette réflexion naît des interrogations soulevées par le contexte en ce qui concerne les processus de transformation et de relation moyens-fins liés aux actions de l'enfant. Celui-ci n'arrive pas à l'opération sans échange avec d'autres personnes qui le provoquent et favorisent ainsi son accès à la réversibilité.



Bibliographie

- Bearison, D.J., Magzamen, S. & Filardo, E.K. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 51-72.
- Block, N., Flanagan, O. & Güzeldere, G. (eds.) (1998). *The nature of consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ferrari, M., Pinardi, A. & Runions, K. (2001). Piaget's framework for a scientific study of consciousness. *Human development*, 44, 193-211.
- Ferreiro, E. (2001). On the links between equilibration, causality and 'prise de conscience' in Piaget's theory. *Human development*, 44, 214-219.
- Hinde, R.A., Perret-Clermont, A.N. & Hinde, J.S. (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Fribourg: Delval.
- Meerum Terwogt, M. & Olthof, T. (1989). Awareness and self-regulation of emotion in young children. In Saarni, C. & Harris, P.L. (eds.), *Children's understanding of emotion* (p. 209-234). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moro, M.L.F. & Branco, V. (1993). Da transformação das formas de interação social das crianças na aprendizagem. *Temas em Psicologia*, 3, 49-55.
- Mounoud, P. (1996). A recursive transformation of central cognitive mechanisms: The shift from partial to whole representations. In Sameroff, A. & Haith, M. (eds.), *The five to seven year shift. The age of reason and responsibility* (85-110). Chicago: Chicago University Press.
- Parisi, M. (1991). Sviluppo di abilità cognitive in situazione sociale: imitazione, conflitto sociocognitivo e tutoring. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 669-691.
- Parisi, M. (1992a). L'induzione sociale e alla presa di coscienza. *Comunicazione presentata al XXV International Congress of Psychology*. Brussels, July, 55-68.
- Parisi, M. (1992b). Lo sviluppo della nozione di quantità all'interno delle routines quotidiane. *Archives Jean Piaget* (123-131).
- Parisi, M. (1992c). Schemi pratici, conflitto socio-cognitivo e induzione sociale alla presa di coscienza. *Revista de Psicologia Sociale*, 18 (40), 3, 59-72.
- Parisi, M. (1994). From practical success to logical inference: a process induced by social mediation. *Swiss Journal of Psychology*, 53 (4), 210-219.
- Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (éd.) (1988). *Interagir et connaître – Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- Piaget, J. (1977/1974a). *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Piaget, J. (1967). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Piaget, J. (1965/1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1978/1974b). *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Piaget, J. (1977/1932). *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou.



Piaget, J. & Inhelder, B. (1962 /1975a).
*O desenvolvimento das quantidades físicas
na criança*. Rio de Janeiro : Zahar.

Pons, F. & Harris, P. (2001). Piaget's
conception of the development of
consciousness : an examination of two
hypotheses. *Human development*,
44, 220-227.



La construction des rapports entre l'espace et la géométrie dans la petite enfance

Par Maria do Carmo Monteiro Kobayashi¹

Mon intérêt dans cette étude a débuté dans les années 1990, alors que j'étais institutrice dans le réseau municipal d'éducation de Bauru, une ville de l'Etat de São Paulo au Brésil. La petite enfance présentait des problèmes dans la compréhension de la géométrie que nous, instituteurs, ne réussissions pas à résoudre. Les enfants avaient une manière propre de voir le monde et de le représenter qui nous intriguait. Il était difficile pour nous de trouver des recherches et des productions littéraires et scientifiques pouvant nous conduire vers des études plus approfondies à ce sujet. Dans d'autres branches, comme l'alphabétisation et l'arithmétique, les études se multipliaient chaque année. Mais pour la géométrie, les possibilités semblaient réduites et les manuels (livres didactiques et autres) ne se montraient pas adaptés aux pratiques enfantines ; ils répétaient la plupart du temps les parcours définis pour l'Enseignement fondamental moyen.

Les publications destinées aux instituteurs semblaient méconnaître la genèse de la géométrie enfantine. Quelques auteurs, comme Araújo (1994), soulignaient eux aussi que les livres didactiques des mathématiques pour l'enseignement fondamental insistent sur les thèmes arithmétiques au détriment des géométriques, seulement abordés de façon abstraite, descriptive et désarticulée aux dernières pages de chaque ouvrage.

Chez les enfants, ce qui attirait notre attention était leur façon particulière de décrire et de dessiner, c'est-à-dire de représenter les formes géométriques, les objets, leur emplacement, les événements vécus, les actions effectuées, le niveau des liquides et bien d'autres situations. Or on trouve chez Piaget, particulièrement dans ses études d'épistémologie génétique, des explications sur la genèse des rapports spatiaux. Selon lui, la construction de l'espace a lieu sur deux plans assez distincts : le plan perceptif ou sensori-moteur, et le plan représentatif ou intellectuel. De plus, les rapports spatiaux initialement employés par les enfants sont de nature topologique. Ils restent très élémentaires et concernent les relations de voisinage et de proximité, de séparation, d'ordonnance, de circonscription et finalement de continuité.

Les relations topologiques se distinguent des relations euclidiennes qui, elles, concernent les angles, les droites et leur grandeur. Les rapports topologiques sont relatifs à l'objet ou à la configuration voisine de ce dernier : « c'est le voisin », « il y a un

¹ Prof. Dra. Universidade do Sagrado Coração, Bauru (Brésil). Cette recherche a été financée par CAPES, une institution sans but lucratif.

autre objet à son côté», «il est séparé», «il est entre d'autres objets» (ordre) – et il y a aussi des rapports de circonscription. Ces relations sont différentes des projectives et des euclidiennes qui insèrent les figures dans des totalités plus complexes. Les relations topologiques ne traitent pas les relations de perspective, dans lesquelles les objets peuvent être devant d'autres, derrière, vus en position frontale ou verticale. Elles ne sont pas non plus comme les relations euclidiennes qui mettent les objets sur des axes coordonnés verticaux ou horizontaux. Dans les relations topologiques, l'espace est intérieur à chaque figure et exprime ses propriétés intrinsèques, au contraire des projectives et euclidiennes qui insèrent les objets dans des systèmes d'ensemble.

En partant ainsi de la théorie de Piaget, on a cherché à établir des comparaisons entre ses études sur le développement de l'espace chez des enfants suisses (1948) et la réalité des enfants de Bauru (Brésil). On a examiné quelques rapports géométriques dans des dessins de la figure humaine ainsi que de formes topologiques et euclidiennes, dans la construction de la droite projective et dans la représentation du niveau de l'eau, chez des enfants brésiliens (2;6 à 7;0 ans) de l'école maternelle publique.

La recherche

Le but était de repérer au moyen de trois groupes d'épreuves quels sont les rapports spatiaux employés par 36 enfants d'école enfantine. Ces épreuves sont des répliques de celles exposées par Piaget dans *La représentation de l'espace chez l'enfant* (1948).

(1) Comme *première épreuve*, on a utilisé le dessin de la figure humaine et des copies de 21 formes géométriques, parmi lesquelles des figures avec des caractéristiques topologiques et euclidiennes.

Les dessins produits par les enfants ont été classés en quatre groupes.

Pour le *premier groupe*, on trouve des dessins très primitifs qui ne s'approchent ni de la figure humaine ni des formes euclidiennes présentées. Dans ces représentations graphiques, les plus primitives ressemblent à des pelotes de laine, un fouillis de traits circonscrits dans une même aire. On n'y voit pas l'intention de produire un dessin ressemblant à celui montré à l'enfant. Ces dessins ont été faits par les enfants les plus jeunes, qui avaient entre 2 ans et demi et 4 ans.

En 1905, Luquet a publié son livre sur *Le dessin enfantin*, une référence essentielle en la matière. Les dessins qui correspondent aux caractéristiques citées dans ce premier groupe manifestent, selon lui, une incapacité synthétique. Ce sont des gribouillages et ceux qui ont quelques traits qui se rapprochent du corps humain sont nommés «têtards», de par leur ressemblance à ces larves d'amphibiens. Ils sont le produit de mouvements rythmiques ininterrompus qui marquent le papier, sans intention de tracer une caractéristique quelconque qui pourrait s'approcher de la figure humaine ou des formes géométriques demandées.



Dans le *deuxième groupe*, les dessins s'approchent un peu plus de la figure humaine et des formes géométriques. La marque différentielle de ce groupe par rapport au précédent est la manifestation de l'intentionnalité. Les représentations graphiques réalisées se distinguent du gribouillage et montrent une distinction entre les formes ouvertes et fermées. Mais il n'y a pas encore de réussite dans les copies de croix ou même de cercles, par exemple – ce qui signifie encore une suprématie des relations topologiques dans ce groupe.

Pour le dessin de la figure humaine, le *troisième groupe* présente les traits du «réalisme intellectuel» décrit par Luquet. Les enfants dessinent ce qu'ils savent et non nécessairement ce qu'ils voient (les rabattements ou les transparences sont symboliquement mais pas fidèlement représentés). Mais il y a là un début d'utilisation des relations projectives et euclidiennes. Dans les rabattements, on voit un mélange de choix de l'angle d'observation de l'objet (un sujet était dessiné de profil avec deux yeux sur le visage, et les vêtements enveloppaient le corps mais ses membres étaient visibles). Sur les dessins apparaissent des angles, des droites et le début de l'insertion sur des axes coordonnés, même si la similitude est loin d'être complète avec la réalité. Ainsi un enfant dessine-t-il un arbre incliné par rapport à une pente.

Finalement, le *quatrième groupe* utilise les relations les plus complexes et les formes géométriques sont retracées avec précision (points de contact des figures composées et utilisation «euclidienne» du papier par exemple). Les relations projectives et euclidiennes sont respectées.

(2) La *deuxième épreuve* porte sur l'usage des relations projectives. Pour cela, on a demandé la construction de droites par alignement d'allumettes. Les allumettes du début et de la fin étaient placées par l'intervieweur, soit parallèlement au bord, soit en faisant des angles divers avec les bords des tables. Les enfants devaient placer 8 allumettes intermédiaires. La construction de la droite projective pouvait facilement être effectuée en utilisant la visée. Cette dernière procédure, qui a des caractéristiques projectives, n'a été employée que par un enfant, qui l'a découverte spontanément, alors qu'il vérifiait la rectitude des allumettes qu'il avait placées. D'autres enfants, pendant le montage, ont arrangé les allumettes intermédiaires pour qu'elles restent dans le prolongement entre la première et la dernière, mais sans viser, en procédant par essai et erreur.

Pour cette épreuve, les enfants d'un *premier groupe* construisent des files d'allumettes dont les caractéristiques sont topologiques, basées sur la seule proximité des allumettes. Ceux du *deuxième groupe* débutent la construction d'une droite projective en utilisant les bords de la table rectangulaire comme modèle référentiel. Pour une table ronde, le placement des allumettes se calque sur les formes arrondies de son bord.

(3) La *troisième épreuve* a analysé les relations euclidiennes à travers la représentation horizontale du niveau des liquides, ou encore à travers l'utilisation des références externes. On a utilisé des bouteilles de formes carrées ou arrondies. Un ensemble de



bouteilles est vide et l'autre contient un quart de liquide coloré. Au début de l'épreuve, on demande des explications sur le niveau des liquides par rapport à l'inclinaison des bouteilles vides. Ensuite, on demande le dessin du niveau du liquide, soit avant, soit après l'inclinaison de la bouteille contenant du liquide. En plus, on leur présente des cartes avec des dessins déjà tracés de bouteilles inclinées et de différents niveaux d'eau. Les cartes présentent des bouteilles de formes carrées et rondes (10 cartes pour chacune) dont la moitié représente le niveau du liquide correctement, c'est-à-dire à l'horizontale ; celles qui sont incorrectes montrent le niveau de l'eau parallèle au fond ou au bord des bouteilles, en contradiction avec l'horizontalité des liquides. Puis on leur demande d'organiser les bouteilles selon le niveau d'eau, en séparant les cartes incorrectes et correctes, et on cherche à obtenir des justifications.

Les résultats de cette épreuve ont été classés en trois groupes.

Les enfants du *premier groupe* n'ont utilisé que des relations topologiques dans leurs dessins, soit des gribouillages à l'intérieur des bouteilles montrant que le liquide était dans la bouteille, mais sans délimitation de la surface. Ce groupe ne représente pas l'horizontalité du niveau des liquides et il n'y a pas de différence si le dessin est produit avant ou après avoir vu l'inclinaison des bouteilles.

Les enfants les moins avancés du *groupe intermédiaire* représentent graphiquement le niveau des liquides en utilisant le fond de la bouteille comme référentiel pour dessiner. D'autres sujets montrent une plus grande flexibilité par rapport au niveau des liquides, en ne se limitant plus seulement à tracer une parallèle au fond de la bouteille. Il reste des difficultés à établir des rapports entre les données constatées et leurs propres dessins, en particulier la difficulté à coordonner la succession des déplacements de la bouteille et le niveau du liquide qui reste une référence fixe, toujours horizontale. Néanmoins, il y a un début d'emploi de relations euclidiennes avec la tentative d'utilisation d'axes fournis par le fond de la bouteille.

Le *troisième groupe* réussit, dans la plupart des prévisions et des dessins utilisés, à représenter le niveau du liquide, sans avoir forcément besoin de prendre appui sur l'expérience. Certains sujets découvrent cependant l'horizontalité des liquides à l'occasion de l'expérience qui leur est ainsi offerte.

Conclusion

Les résultats de la recherche ont montré que les faits obtenus et les caractéristiques de la pensée de l'enfant à chaque stade du développement sont similaires à ceux décrits par Piaget, et que, contrairement à l'histoire de la géométrie, les relations topologiques sont les premières utilisées par les enfants et sont nécessaires à la constitution ultérieure des relations projectives et euclidiennes. La représentation de l'espace n'est pas préformée ; elle n'est pas non plus restreinte à la répétition de l'expérience et des associations consécutives des images. Car, si cela était, le contact dans leur vie quotidienne avec des liquides suffirait pour que les enfants utilisent de façon adéquate



l'horizontalité des liquides, aussi bien que la conduite de viser qui fait partie de leurs jeux de lancement. L'acquisition de l'espace est le fruit d'une longue construction qui se produit d'abord sur le plan des actions du nouveau-né (schémas sensori-moteur) puis sur le plan de la représentation.

Bibliographie

Araújo, M.A.S. (1994). Porque ensinar Geometria nas séries iniciais de 1º Grau. *A educação matemática em revista*. Soc. Brasileira de Ed. Matemática (SEBEM), v.2, n.3 (12-16), 1994.

Luquet, G.H. (1979). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.

Kobayashi, M.C.M. (2001). *A construção da geometria na criança*. Bauru: EDUSC.

Piaget, J., Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.

La stimulation du geste graphique dans une perspective clinique du développement et des apprentissages

Par Florence Defresne¹

Frappée par le nombre important de demandes de rééducation du geste graphique ou de l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire, nous avons cherché à explorer les liens entre le développement psychomoteur de l'enfant et ses attitudes spontanées vis-à-vis du graphisme. Comment, à titre éducatif et préventif, le développement grapho-moteur de l'enfant peut-il être abordé ? Comment aider l'enfant qui présente un retard d'acquisition ou des troubles du graphisme ?

Alors que beaucoup d'auteurs envisagent le développement du graphisme dans une perspective essentiellement pratique (Calmy, 1976, 1977 ; Lurçat, 1974, 1979 ; Steinkampf & Uglianica, 1991), d'un point de vue psychopathologique ou psychanalytique (Dubuc & Dudek, 1984 ; Royer, 1995), nous tentons de « théoriser » les liens perçus dans une perspective développementale et soulignons la place de la psychomotricité face aux apprentissages fondamentaux tels que le graphisme et l'apprentissage imposé de l'écriture. L'observation et l'intervention auprès des enfants constituent dès lors un « recueil » de pratiques choisies dans le souci d'aborder et de stimuler le geste graphique dans une approche globale et relationnelle.

Aspects du développement psychomoteur de l'enfant

Le développement psychomoteur est conditionné par la maturation du système nerveux et l'expérience sensori-motrice de l'enfant dans l'environnement. On distingue deux lois régissant les aspects du développement : la progression céphalo-caudale (de la tête vers les membres inférieurs) et la progression proximo-distale (des segments les plus proches du système nerveux central aux segments les plus éloignés).

Ainsi, la motricité globale pose les bases essentielles au développement de la motricité fine et une description des premières acquisitions en termes de niveaux de développement permet d'observer et d'expliquer les blocages éventuels apparaissant dans l'évolution de l'enfant. La motricité fine, quant à elle, concerne tous les mouvements fins et minutieux, guidés par la perception. Dans ce sens, les capacités de préhension et de manipulation constituent les bases nécessaires à l'acquisition du graphisme et, plus tard, de l'écriture. De même, le poids des facteurs instrumentaux (organisation

¹ Chercheuse, Université Catholique de Louvain.



perceptive, schéma corporel, organisation spatiale et temporelle, latéralité) dans le développement du geste graphique est indéniable.

Evolution du graphisme enfantin

Le graphisme en tant que praxie est lié au développement des compétences psychomotrices et cognitives de l'enfant (Lauzon, 1996). Son acquisition ne débute pas à 6 ans avec l'apprentissage de l'écriture, mais trouve son origine dans les premiers gri-bouillis. Il est alors difficile d'y trouver une signification expressive : le tracé répond à un besoin de mouvement plutôt qu'à un désir de s'exprimer par un geste. D'un point de vue moteur et compte tenu du développement de l'enfant, les traces s'organisent progressivement par projection du geste dans l'espace graphique. Au niveau symbolique, la maîtrise des mouvements globaux (flexion et rotation des articulations) et fins (dissociation des doigts, préhension, précision) permettent à l'enfant d'accéder à la représentation et de communiquer.

Dans ce contexte évolutif, l'apprentissage de l'écriture requiert des habiletés importantes qui font appel à la latéralité, à l'organisation spatiale et temporelle ainsi qu'au respect des conventions, au rythme et à la régularité. Les difficultés et/ou troubles de l'apprentissage qui y sont liés apparaissent souvent dès l'entrée à l'école primaire. Ils peuvent trouver leur étiologie au niveau moteur, psychologique ou affectif et nécessitent une prise en charge spécifique.

Cadre de travail et contexte des interventions

Les expériences pratiques que nous avons l'occasion de mener auprès de jeunes enfants – soit dans le cadre de stages éducatifs soit en rééducation psychomotrice – nous amènent à mettre en œuvre et affiner des démarches d'observation et d'intervention spécifiques.



Dans une perspective éducative, les activités proposées doivent suivre la structuration progressive du dessin à partir des premiers gribouillis et, avant toute expérimentation de l'outil scripteur, le corps et la main doivent être largement explorés. Outre la psychomotricité « libre », les chansons à gestes, les jeux et les jouets, de multiples activités permettent d'aborder l'expression et le geste graphique. Il importe cependant que l'enfant puisse vivre les mouvements dans l'espace avant de vivre des trajectoires « sur papier ». Nous pouvons dès lors envisager la schématisation suivante :

Mouvement	Global (tout le corps) → segmentaire Compte tenu de la loi céphalo-caudale du développement, il importe que le mouvement global de l'enfant soit exercé (fluidité et coordination) en premier lieu. Progressivement, le développement de la motricité segmentaire pourra être visé (dissociation, précision).
Support	Nature du support : sable, terre, bois, pâte à modeler, papier... Dimension du support : Vertical → horizontal Ouvert → limité Vaste → restreint Les supports au graphisme doivent être variés et offrir des occasions diverses de laisser des traces qui sont d'abord des conséquences imprévisibles du mouvement pour devenir ensuite des effets contrôlés d'un mouvement orienté.
Traceur	Partie du corps → outil (rigide/souple, grand/petit, épais/mince...) Dans un premier temps, le « traceur » peut être une partie du corps lui-même (pied, main, doigt) puis un outil induisant des gestes différents, depuis le mouvement du corps en déplacement global jusqu'au tracé commandé essentiellement par le bras ou la main (loi proximo-distale).

Concrètement, les activités mises en place doivent viser « l'audace et l'ampleur du geste avant de cultiver sa maîtrise et sa précision » (Calmy, 1976). En rééducation, le plaisir de la trace est primordial : il s'agit avant tout de susciter chez l'enfant le désir de laisser des traces, d'y introduire des variantes, d'établir un parallèle avec les objets et, plus tard, avec l'écriture comme moyen de communication. Une fois que l'enfant peut donner du sens et prendre du plaisir à ce qu'il fait, la rééducation peut favoriser la fluidité des mouvements et l'émergence des repères spatio-moteurs nécessaires à l'apprentissage du geste graphique.

A chaque moment du travail, il importe de saisir ce qui se passe et ce qui se joue tant du point de vue moteur que psychologique. La rééducation se construit, en effet, pas à pas et doit être ajustée à l'évolution des choses. Les observations réalisées sous la forme d'un bilan psychomoteur global doivent ainsi permettre de dégager des pistes d'intervention en regard des difficultés rencontrées (incidence de la confiance en soi, développement du schéma corporel, aisance et coordination des mouvements, travail de l'axe et latéralité, écriture).



Une illustration

François est âgé de 5 ans et fréquente la 3^e maternelle d'une petite école de village au moment de la première consultation en psychomotricité. La demande initiale émane de la maman et concerne des difficultés graphiques. Déjà en 2^e maternelle, François ne dessinait pas bien ; il n'écrivait pas son prénom et ce qu'il dessinait n'était pas illustratif. Son « refus » de grandir est évoqué par la maman : il tient un langage « de bébé » qui indique que c'est un moyen pour lui de susciter l'attention et de maintenir la reconnaissance à son égard. À l'école, il est confronté à des difficultés de motricité fine (dessin, bricolage) et a tendance à fuir les tâches qui lui sont proposées. Il manque de confiance et a une faible tolérance à l'échec.

Bilan psychomoteur. Les observations révèlent des difficultés relatives à la motricité globale. (1) François n'exerce pas de pression dans la préhension du matériel encombrant et ses déplacements sont caractérisés par une raideur au niveau du tronc. Les épaules sont « fixées », les bras ballants ou figés le long du corps et les mains sont semi-ouvertes. Cette fermeture des épaules fait référence à un blocage lors du développement au niveau Thorax D4 et est nettement en opposition avec l'ouverture nécessaire à l'écriture. (2) Les éléments de dextérité manuelle et de coordination oculo-motrice sont également abordés. On observe peu de mobilité des bras et peu d'ampleur dans le mouvement des épaules. François utilise essentiellement le mouvement de l'avant-bras, au détriment de celui du poignet. Les mouvements des doigts sont peu dissociés et le marqueur est pris en pince supérieure. La coordination oculo-motrice est faible et peut être liée à un blocage au niveau des cervicales C₀-C₁. (3) Le dessin du bonhomme est peu élaboré. Il fait référence au bonhomme « têtard » évoqué dans la littérature et ne contient globalement qu'une tête et des jambes. On note également la présence des yeux et de la bouche, parties du corps essentielles dans le schéma interne de l'enfant dessinateur de 4 ans environ (Baldy, 2002). (4) Les aspects de la latéralité sont évalués globalement, de manière ludique et via quelques épreuves de Lincoln-Oseretsky (1984) et de Harris (1958). Alors que François utilise de préférence le pied ainsi que l'œil gauche, sa préférence manuelle est encore indifférenciée. La dissociation des doigts de la main gauche est meilleure, comparativement à la droite. Dans un rapport direct avec l'espace graphique, François utilise pourtant spontanément la main droite. Il est intéressant de noter, à ce stade, qu'il a une connaissance inversée des notions spatiales gauche/droite.

En conclusion, les difficultés graphiques de François ainsi qu'une lenteur dans la réalisation de tâches impliquant la motricité fine sont observées et mises en lien dans sa globalité corporelle. Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être formulées, liées à l'affectivité d'une part et à des difficultés instrumentales d'autre part.

L'intérêt et les objectifs de travail sont discutés et fixés en accord avec la maman. Ils se situent à plusieurs niveaux : (1) stimuler la dominance visuelle et la coordination visuo-motrice ; (2) travailler l'ouverture de la ceinture scapulaire (axe horizontal) et la prise de conscience de la colonne vertébrale (axe vertical) ; (3) favoriser l'acquisition de la latéralité. La préférence manuelle de François étant encore indifférenciée, il est

nécessaire de stimuler les côtés gauche et droit dans diverses activités. Vu son âge, l'éveil et le développement du geste graphique doivent s'inscrire dans la globalité et ne pas se limiter à l'espace de la feuille. En outre, il importe que François trouve du plaisir et une motivation à s'impliquer dans des activités centrées sur le geste et la motricité fine. Le rapport aux apprentissages doit être rendu positif et la confiance de base restaurée. Dans une approche psychomotrice globale, l'investissement corporel et la libre exploration de l'espace doivent lui donner l'occasion de prendre de l'assurance, d'amplifier ses mouvements, d'accroître ses capacités de préhension et de manipulation, d'exercer sa coordination visuo-motrice...

L'accès à la représentation est abordé par l'intermédiaire de constructions libres, notamment à l'aide de cordes : François représente le *Titanic*, un robot, etc. Les résultats sont peu représentatifs des intentions exprimées par l'enfant mais la verbalisation apporte de nombreux détails utiles à la compréhension. Par la suite, la symbolisation picturale ouvre une porte au geste graphique proprement dit.

Au fil des séances, François se montre actif et appliqué. Il s'approprie le(s) projet(s) et le(s) mène jusqu'au bout. Il dessine et écrit son nom en lettres imprimées sur le tableau «pour qu'on voie que je suis venu».

Par la suite, le processus de latéralisation est largement pris en considération. En complément aux informations recueillies lors du bilan, nous constatons que François n'a pas conscience de l'axe corporel qu'est la colonne vertébrale. Face à l'espace graphique du tableau – notamment –, François se déplace de gauche à droite : il est incapable de se centrer par rapport au dessin et de rester dans l'axe. Par conséquent, un travail de symbolisation et de prise de conscience de l'axe vertical est mis en place pendant plusieurs séances. Des activités de stimulation telles que le huit couché et le crayonnage en miroir amènent François à traverser l'axe au niveau de sa projection sur l'espace graphique et le conduisent à établir des liens entre la gauche et la droite avant de pouvoir les différencier.

Dans le contexte scolaire, les difficultés de François semblent se cristalliser dans de nombreux domaines. Au niveau graphomoteur, l'outil scripteur est tenu entre le pouce et l'index mais ne repose pas sur le majeur. La posture et la détente nécessaires aux activités instrumentales ne sont pas adaptées et rendent difficile l'acquisition d'une assurance dans le tracé des traits. De manière plus spécifique, François présente un retard dans l'acquisition de l'écriture cursive orientée de la gauche vers la droite sur une piste graphique.

Sans cesse confronté à l'échec et sensible aux attentes de l'adulte à son égard, François assume difficilement cette nouvelle blessure narcissique et se dévalorise fortement par rapport au domaine graphique : en séance, il ne dessine plus spontanément et n'écrit plus son prénom. Face au regard de l'adulte, un net repli sur soi est observé.



Pour pallier cette situation, parents et thérapeutes doivent verbaliser les progrès perçus en dehors de l'école et soutenir l'enfant dans ce sens. L'écriture « en attaché » est démystifiée par l'intermédiaire de jeux et constructions globales où les éléments étaient successivement attachés puis détachés, et ainsi de suite. Les mouvements de rotation du poignet nécessaires à l'écriture cursive sont, quant à eux, abordés globalement et « dans le vide » avant d'être produits sur papier.

Conclusion et perspectives

Les observations réalisées dans le cadre de nos interventions auprès de jeunes enfants confirment et illustrent bon nombre des aspects théoriques qui constituent notre cadre conceptuel. Elles constituent, à nos yeux, une base de réflexion intéressante quant aux liens existant entre les différents domaines du développement. Il importe dès lors d'informer les professionnels de l'éducation de ce qu'est le graphisme, de ce qu'il exige de la part de l'enfant encore jeune, tout en leur proposant des techniques tournées d'abord vers le plaisir de laisser des traces et d'y introduire des variantes avant l'introduction stricte des conventions liées à l'écriture (Guillarmé, 1982).

Au-delà du secteur de l'éducation, une perspective de recherche peut également être entrevue en lien avec le développement cognitif et affectif. Si notre pratique était essentiellement axée sur le développement psychomoteur de l'enfant et son incidence dans l'étude et la stimulation du geste graphique, il pourrait être utile de pousser plus loin les recherches relatives à l'évolution du graphisme en relation avec la cognition (Baldy, 2002). Les aspects affectifs, quant à eux, apparaissent en filigrane dans les dessins d'enfants et leur prise en compte devrait, nous semble-t-il, être plus communément intégrée à une prise en charge globale de l'enfant.



Bibliographie

Baldy, R. (2002). *Dessine-moi un bonhomme : Dessins d'enfants et développement cognitif*. Paris : In Press Editions.

Calmy, G. (1976). *L'éducation du geste graphique*. Paris : Nathan.

Guillarmé, J.J. (1982). *Education et rééducation psychomotrices*. Paris : Sermap-Hatier.

Lauzon, F. (1990). *L'éducation psychomotrice : Source d'autonomie et de dynamisme*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Lurçat, L. (1974). *Etudes de l'acte graphique*. Paris : Mouton.

Steinkampf, S. & Uglianica, S. (1991). *Premiers dessins*. Paris : Dessain & Tolra.

Zazzo, R. (1950). Le geste graphique et la structuration de l'espace. *Enfance*, 3 (4), 206-220.



Liste des auteurs

Marie-Claude Augéard
Chargée de cours
6, La Clotte
F-11350 Padern
lucky26@free.fr

Martine Auvergne
Enseignante
9, av. Léon-Gaud
CH-1206 Genève
mauvergne@hotmail.com

Kristine Balslev
Assistante
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
kristine.balslev@pse.unige.ch

Stéphanie Barbu
Maître de conférences
Université de Rennes 1
UMR 6552
Av. du Général Leclerc
F-35042 Rennes
stephanie.barbu@univ-rennes1.fr

Aïcha Benamar
Chercheur
CRASC
Rue Bahi Ammar
Oran (Algérie)
a.benamar@crasc.dz

Françoise Bloch
Sociologue
Université de Lyon 2
14-16, av. Berthelot
F-69363 Lyon Cedex 07
francoise.bloch@univ-lyon2.fr

Michèle Bolsterli
Chargée d'enseignement
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
bolster@capp.ch

Deolinda Botelho
54, rue Prof. Reinaldo Santos
P-1500-508 Lisbonne
jorge.botelho@netcabo.pt

Norberto Bottani
Directeur
SRED
norberto.bottani@etat.ge.ch

Sophie Briquet-Duhazé
Formateur Académie de Rouen
Le Vaurouy
F-76480 Duclair
sophie.briquet-duhaze@club-internet.fr

Gilles Brougère
Professeur
Université Paris-Nord
99, av. JB-Clément
F-93430 Villetaneuse
brougere@noos.fr

Raymonde Caffari
Pédagogue
3, ch. de Gran-Vennes
CH-1010 Lausanne
rcaffari@bluewin.ch

Joana Castro
Professeure
Pc Teófilo Braga No1-6dt
Alfornelos
P-2700-807 Amadora
castro.joana@netcabo.pt

Gisela Chatelanat
Professeure
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
gisela.Chatelanat@pse.unige.ch

Elisabeth Coquoz
Présidente Association Montessori Suisse
1, rte de Rosière
CH-1239 Collex
ams.romand@vtx.ch

Sylvain Coutu
Professeur
UQO, Succursale Hull
Gatineau, Québec
J8X 3X7 Canada
sylvain.coutu@uqo.ca

Levente Csikos
Professeur
(Adresse : voir G. Meyer)
lcsikos@eesp.ch

Olivier de Marcellus
Chercheur
SRED
olivier.demarcellus@etat.ge.ch

Marie-Françoise de Tassigny
Délégue
Délégation à la Petite Enfance
24, av. Dumas
CH-1206 Genève
marie-francoise.detassigny@dpe.ville-ge.ch

Florence Defresne
Chercheuse
UCL-FPSE/CREA
10, pl. du Cardinal Mercier
B-1348 Louvain
florence.defresne@psp.ucl.ac.be

Rheta DeVries
Professeure
University of Northern Iowa
Regents' Center
107 SEC. Cedar Falls
IA 50614-0616
rheta.devries@uni.edu

Diane Dubeau
Professeure
(Adresse : voir S. Coutu)
diane.dubeau@uqo.ca

Jean-Jacques Ducret
Chercheur
SRED
jean-jacques.ducret@etat.ge.ch

Anne-Françoise Dusart
Chercheuse
(Adresse : voir J. Mottint)
adusart@ulb.ac.be

Espace de vie enfantine du Mail
2-4-6, passage Baud-Bovy
CH-1205 Genève

Agnès Florin
Professeure
Université de Nantes
Chemin de la Censive du Tertre
F-81227 Nantes
agnes.florin@humana.univ-nantes.fr

Anne-Marie Fontaine
Maître de conférences
Université Paris X
200, av. de la République
F-92001 Nanterre
anne-marie.fontaine@u-paris10.fr



Yveline Fumat
Professeure
Université de Montpellier III
Sciences de l'éducation
238, av. d'Occitanie
F-34090 Montpellier
fumaty@club-internet.fr

Cherifa Ghetas
Maître de conférences
Cité des 618 Igmts bt 2b appt 10
Mohammadia
16000 Alger
cheghetas@yahoo.fr

Christian Hudelot
Directeur CNRS
Centre André-Georges Haudricourt
7, rue Guy Môquet
F-94801 Villejuif
hudelot@vjf.cnrs.fr

Perrine C. Humblet
Chercheuse
(Adresse : voir J. Mottint)
phumblet@ulb.ac.be

Frank Jamet
Maître de conférences
Académie de Rouen
23, rue de la Tillaye
F-77580 Coutevroult
frank.jamet@libertysurf.fr

Nico Kneip
Psychologue
Ettelbruck – Grand-Duché de
Luxembourg
nico.kneip@ci.educ.lu

Maria do Carmo Kobayashi
Professeure
Université du Sacré-Cœur
Rue Prof. Gerson Rodrigues 3-49
BR-17012-310 Bauru
mckobayash@usc.br

Marielle Kunz
Directrice
Crèche La Nichée
60, av. Dubois
CH-1217 Meyrin
ipe.nichee@bluewin.ch

Michael Lamb
Professeur
NICHHD
6705 Rockledge Drive
Bethesda, MD 20892
michael_lamb@nih.gov

René Langevin
Administrateur
Alberta Learning
Commerce Place, 10155 - 102 St.
Edmonton, AB T5J 4L5
Canada
rene.langevin@gov.ab.ca

Julie Langhor
Chercheuse
UCL-FPSE
10, pl. Cardinal Mercier
B-1348 Louvain-La-Neuve
Julie.Langohr@psp.ucl.ac.be

Suzanne Lavigueur
Professeure
(Adresse : voir S. Coutu)
suzanne.lavigueur@uqo.ca

Gaïd Le Maner-Idrissi
Maître de conférences
Université de Rennes 2
Place du Recteur Le Moal
F-35043 Rennes
Gaid.Lemaner-Idrissi@uhb.fr

Odile Le Roy-Zen Ruffinen
Chercheuse
SRED
odile.leroy@etat.ge.ch

Jacqueline Lurin
Chercheuse
SRED
jacqueline.lurin@etat.ge.ch

Solène Macé
Doctorante
Université de Nantes
Chemin de la Censive du Tertre
F-81227, Nantes
solene.mace@humana.univ-nantes.fr

Birgit Mann-Hernot
Educatrice
1, rue du Midi
CH-1201 Genève
birgitmh@bluewin.ch

Marianne Martinez-Collet
Chercheuse
Ecole Rockefeller
4, av. Rockefeller
F-69008 Lyon
collet.v@tiscali.fr

Claire Martinot
Maître de conférences
Université Paris V
12, rue Cujas
F-75230 Paris
cmartinot@free.fr

Katia Mazurczak
Assistante
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
katia.mazurczak@pse.unige.ch

Anne-Marie Melot
Chargée de recherche
Université Paris V - UMR 6095
46, rue Saint-Jacques
F-75005 Paris
anne-marie.melot@paris5.sorbonne.fr

Gil Meyer
Professeur
EESP
14, ch. des Abeilles
CH-1000 Lausanne 24
gmeyer@eesp.ch

Juliette Michaëlis
Chercheuse
SRED
juliette.michaelis@etat.ge.ch

Cameron Montgomery
Professeur adjoint
Université d'Ottawa
145, rue Jean-Jacques Lussier
Ottawa, Ontario K1N 6N5
Canada
cmontgom@uottawa.ca

Luisa Morgado
Professeure
Université de Coimbra
Rue de Colégio Novo
P-3000 Coimbra
Lmorgado@ci.uc.pt

Christiane Moro
Professeure
Université de Nancy 2
3, place Godefroy de Bouillon
F-54015 Nancy
christiane.moro@tiscali.fr

Joëlle Mottint
Chercheuse
ULB-Ecole de santé publique
808, rte de Lennik
B-1070 Bruxelles
joelle.mottint@ulb.ac.be

Pierre Mounoud
Professeur
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
pierre.mounoud@pse.unige.ch



Liane Mozère
Professeure d'université
2, rue Georges de Porto Riche
F-75014 Paris
hllm@free.fr

Karin Müller
Chercheuse
SRED
karin.muller-kucera@etat.ge.ch

Anne-Marie Munch
Assistante
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
am.munch@bluewin.ch

Tullia Musatti
Maître de recherche
CNR
Viale Marx 15
I-00137 Roma
t.musatti@istc.cnr.it

Nathalie Nader-Grosbois
Professeure adjoint
UCL-FPSE
10, pl. Cardinal Mercier
B-1348 Louvain-La-Neuve
nathalie.nader@psp.ucl.ac.be

Edeline Navarro
Educatrice
SRED
anavarro747@bluewin.ch

Michelle J. Neuman
Professeure
Teachers College
Columbia University
mjn28@columbia.edu

Eloisa de Oliveira Lima
Directrice Dice English Course
Rua Fonte da Saudade 193
Lagoa, BR-22471-210
Rio de Janeiro
eloisa@dice.com.br

Sylvia Parrat-Dayan
Chercheuse
Université de Genève, FPSE
40, boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Silvia.Parrat-Dayan@pse.unige.ch

Regina Maria Pavanello
Professeure
Université d'Etat de Maringá
R. Osvaldo Cruz, 317 - ap. 202
BR-87020-200 Maringá-Paraná
pavanello@maringa.com.br

Muriel Pecorini
Chercheuse
SRED
muriel.pecorini@etat.ge.ch

Renata Pegoraro
Chercheuse
SRED
renata.pegoraro@etat.ge.ch

Francine Pellaud
Maître-assistante
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Francine.Pellaud@pse.unige.ch

Blaise Pierrehumbert
Chef d'unité de recherche
Université de Lausanne
25A, rue du Bugnon
CH-1005 Lausanne
Blaise.Pierrehumbert@ip.unil.ch

Eric Plaisance
Professeur
Université Paris 5
45, rue des Saints Pères
F-75006 Paris
ericplaisance@noos.fr

Yvette Poli
Chargée de mission - FICEMEA
24, rue Marc Seguin
F-75883 Paris Cedex 18
ficemea@cemea.asso.fr

Nicole Pradel
19, rue des Varennes
F-69380 Chazay d'Azergues
nicole.pradel@libertysurf.fr

Marc J. Ratcliff
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Marc.Ratcliff@pse.unige.ch

Sylvie Rayna
Maître de conférences
INRP
64, rue Vaugirard
F-75006 Paris
rayna@inrp.fr

Olivier Real del Sarte
Psychothérapeute-FST
1, rue Saint-Victor
CH-1227 Carouge
oreal@bluewin.ch

Nouria Remaoun
Chercheuse
(Adresse : voir Aïcha Benamar)
a.remaoun@crasc.dz

Chantal Renevey Fry
Archiviste DIP
6, rue de l'Hôtel-de-ville
CH-1204 Genève
chantal.reneveyfry@etat.ge.ch

Nathalie Roucous
Maître de conférences
Université Paris-Nord
99, av. J.B. Clément
F-93430 Villetaneuse
nroucous@fnac.net

André A. Rupp
Professeur
(Adresse : voir C. Montgomery)
arupp@uottawa.ca

El Hadi Saada
Chercheur
SRED
elhadi.saada@etat.ge.ch

Madelon Saada-Robert
Professeure
Université de Genève, FPSE
40 bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Madelon.Saada@pse.unige.ch

Anne Salazar Orvig
Maître de conférences
Université de Paris V
12, rue Cujas
F-75005 Paris
anne.salazar-orvig@paris5.sorbonne.fr

Odile Sauvage
Enseignante
30, rue Bourgon
F-75013 Paris
ansauvage@freesurf.fr

Michèle E. Schärer
Professeure
EESP
14, ch. des Abeilles
CH-1000 Lausanne 24
mschaerer@eesp.ch

Maria-Luisa Schubauer-Leoni
Professeure
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
maria-luisa.schubauer-leoni@pse.unige.ch



Zoubida Senouci
Chercheuse
(Adresse : voir Aïcha Benamar)
z.senouci@crasc.dz

Isabel Seynhaeve
Assistante
UCL-FPSE
10, Pl. Cardinal Mercier
B-1348 Louvain-La-Neuve
Isabel.Seynhaeve@psp.ucl.ac.be

Veronica Simona Benhamza
Enseignante
HEP
Piazza San Francesco 19, Locarno
Veronica.simona@asp.ti-edu.ch

Vanessa Solioz
Enseignante
Ecole d'éducateurs/trices du jeune enfant
17, rue Alcide-Jentzer
CH-1205 Genève
vanessa.solioz@edu.ge.ch

Annelise Spack
Professeure
(Adresse : voir G. Meyer)
aspack@eesp.ch

Thomas Spalding
Professeur associé
Université d'Alberta
114 St. 89 ave Edmonton
AB T6G 2E1, Canada
spalding@ualberta.ca

Daniel Stern
Professeur honoraire
Université de Genève, FPSE
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4

Tania Stoltz
Professeure
Université fédérale du Parana
60, rue João Kavinski
BR- 80730-260 Curitiba
taniastoltz@bol.com.br

Geneviève Tardif
Professeure
(Adresse : voir S. Coutu)
genevieve.tardif@uqo.ca

Anne-Françoise Thirion
Assistante
UCL, FPSE
10, Pl. Cardinal Mercier
B-1348 Louvain-La-Neuve
anne-francoise.thirion@psp.ucl.ac.be

Marie-Paule Thollon Behar
Chercheuse
Ecole Rockefeller
4, av. Rockefeller
F-69008 Lyon
mp.thollon-behar@wanadoo.fr

Dominique Trébert
Enseignant
Ecole d'éducateurs/trices du jeune enfant
17, rue Alcide-Jentzer
CH-1205 Genève
dominique.trebert@edu.ge.ch

Pierre-Yves Troutot
Directeur-adjoint
Office de la Jeunesse
8, rue Adrien-Lachenal
CH-1211 Genève 3
pierre-yves.troutot@etat.ge.ch

Edy Veneziano
Professeure
Centre André-Georges Haudricourt
7, rue Guy Môquet
F-94801 Villejuif
edy.veneziano@univ-paris5.fr



Liste des participants

(Les noms des participants ayant participé à la rédaction des chapitres du présent ouvrage sont inclus dans la liste des auteurs)

A Porta Terradura Florence
Directrice
Garderie Les Moufflets
Versoix - Suisse

Achkar Laïla
Chercheuse
SRED
Genève - Suisse
laïla.achkar@etat.ge.ch

Ahrenbeck Shams
Chercheuse
SRED
Genève - Suisse
shams.ahrenbeck@etat.ge.ch

Alcalde Bautista Elisabet
Barcelone - Espagne
Elirab1@hotmail.com

Alliata Roberta
Chercheuse
SRED
Genève - Suisse
roberta.alliata@etat.ge.ch

Andenmatten Elsa
Jardin d'enfants Le Mille-Pattes
Genève - Suisse
elsasampini69@hotmail.com

Anderfuhren Brigitte
Formatrice
Ecole d'éducateurs du jeune enfant
Genève - Suisse
brigitte.anderfuhren@edu.ge.ch

Garderie-Jardin d'enfants Arc-en-ciel
Commune de Meyrin
Meyrin - Suisse
isabelle.samson@meyrin.ch

Atelier des petits
Genève - Suisse
laToupie@geneva-link.ch

Babel Mireille
Directrice
Crèche de Carfagny
Genève - Suisse
carfagnipauquis@geneva-link.ch

Baeriswyl Josiane
Co-directrice
Crèche des Avanchets
Vernier - Suisse
creche.avanchets@vernier.ch

Baillon Hugo
Chercheur
SRED
Genève - Suisse
hugo.baillon@etat.ge.ch

Balet Josiane
Psychologue
Onex - Suisse
josybalet@bluewin.ch

Baljozovic Alexandre
Sociologue
Délégation à la Petite Enfance
Genève - Suisse
baljozovic@infomaniak.ch

Battus Anne-Marie
Directrice
Crèche des Acacias
Carouge - Suisse
acacias@geneva-link.ch

Bédard Johanne
Professeure
Université de Montréal
Montréal - Canada
johanne-bedard.2@umontreal.ca

Bina Stefano
Architecte
Gonzaga (MN) - Italie
gonzagarredi.bo@gonzagarredi.it

Biondini Sheyla
Jardin d'enfants-garderie Omnibulle
Satigny - Suisse

Bouras-Samanidis Nella
Psychologue SEI
Genève - Suisse

Bread Sibylle
Responsable
Crèche Snoopy
La Foully - Suisse

Ecole Brechbühl
Genève - Suisse

Caldognetto Cristina
Psychologue SEI
Genève - Suisse
ccaldognetto@sei-ge.ch

Campo Dario
Project Manager
Gonzaga (MN) - Italie
gonzagarredi.bo@gonzagarredi.it

Canevascini Silvio
Enseignant
Alta Scuola pedagogica Locarno
Contra - Suisse
silvio.canevascini@asp.ti-edu.ch

Cavin Corinne
Jardin d'enfants-garderie Omnibulle
Satigny - Suisse

Jardin d'enfants du CERN
Genève - Suisse
Brigitte.Pillionnel@cern.ch

Crèche de Champel
Genève - Suisse
champel@geneva-link.ch

Crèche Chante-Joie
Grand-Lancy - Suisse

EVE de Chapelly
Thônex - Suisse
eve.chapelly@bluewin.ch

Chervaz Lionel
Directeur
EVE des Asters
Genève - Suisse
asters@geneva-link.ch

Chervaz Dramé Mireille
Genève - Suisse
mireille.chervaz@etat.ge.ch

Clerc Anne
Professeure HEP
Lausanne - Suisse
anneclerc@freesurf.ch



Combe Emmanuelle
Conseillère éducative
Service de protection de la jeunesse
du Canton de Vaud
Lausanne - Suisse
emmanuelle.combe@spj.vd.ch

Converso Annafranca
C.P.B.L.
Responsable pédagogique de la ville de
Turin
Turin - Italie
anpaoli@comune.torino.it

Corthay Anne-Françoise
Thônex - Suisse
anne-francoise.corthay@etat.ge.ch

Cosandai Nathalie
Renens - Suisse

Crettenand Véronique
Charrot - Suisse
veronique.crettenand@etat.ge.ch

Crivelli Aurelio
Psychologue
Bellinzzone - Suisse
aurelio.crivelli@asp.ti-edu.ch

Crivelli Wilma
Psychomotricienne
Bellinzzone - Suisse
aurelio.crivelli@asp.ti-edu.ch

Dafflon Nouvelle Anne
Maître-assistante en psychologie sociale
Satigny - Suisse
anne.dafflonnouvelle@pse.unige.ch

Degoumois Nicole
Co-responsable d'école
Genève - Suisse
ndegoumois@freesurf.ch

Derradji Zehour
Enseignante
Ecole d'éducateurs du jeune enfant
Genève - Suisse
zehour.derradji.edu.ge.ch

Desarzens Martine
Conseillère pédagogique
Association des centres d'accueil de
l'enfance
Lausanne - Suisse
Martine.desarzens@bluewin.ch

Di Fiore Romina
Educatrice petite enfance
St-Légier - Suisse
rominadifiore@hotmail.com

Dormond Turberg Anne-Brigitte
Maison de l'enfance
Directrice
Delémont - Suisse
uape@delemont.ch

Durussel Laurence
Educatrice de la petite enfance
Maracon - Suisse
pa.durussel@bluewin.ch

Edet Francette
Professeur de SVT
Auxerre - France
Fr6fr7@aol.com

EVE Edmond Kaiser
Genève - Suisse
creche.kaiser@etat.ge.ch

Elliott Nicole
Inspectrice de l'enseignement primaire
Thônex - Suisse
nicole.elliott@etat.ge.ch

Etienne-Nagy Anne
Responsable du Service de la petite
enfance, Mairie de Vernier
Vernier - Suisse
a.etienne@vernier.ch

Favre Bernard
Chercheur
SRED
Genève - Suisse
bernard.favre@etat.ge.ch

Ferland Lise
Formatrice
RCPEE
Valcourt - Canada

Crèche Fleurimage
Versoix - Suisse
fleurimage@bluewin.ch

Frund Spanoudakis Marianne
Formatrice
HEP-BEJUNE
Auvier - Suisse
marianne-frund@dplanet.ch

Gagnebin Christine
Formatrice
HEP-BEJUNE
Bienne - Suisse
christine.gagnebin@hep-bejune.ch

Crèche Les Gais Minois
Petit-Saconnex - Suisse
gaisminois@bluewin.ch

Gamba Christine
Assistante FPSE
St-Sulpice - Suisse
christine.gamba@bluewin.ch

Gampert Elizabeth
Educatrice petite enfance
Vandoeuvres - Suisse

Gardet Isabelle
Educatrice/Directrice de crèche
Genève - Suisse

Crèche Le Gazouillis
Genève - Suisse
gazouillis@geneva-link.ch

Gillet Marc
Garderie La Rotonde
Lausanne - Suisse
marc@menosmusic.ch

Gilliard Marie
Psychologue-logopédiste
Puplinge - Suisse

Gillieron Mary-José
Educatrice de la petite enfance
Fribourg - Suisse

Gillieron Patricia
Cheffe de projets de recherche
URSP
Lausanne - Suisse
patricia.gillieron@ddff.vd.ch

Götz Nicole
Directrice
Crèche Rondin-Picotin
Onex - Suisse

Grivel Pascale
Coordinatrice pédagogique
Délégation à la Petite enfance
Genève - Suisse
pascale.grivel@dpe.ville-ge.ch

Crèche La Grotte Bleue
Genève - Suisse
grotte-bleue@geneva-link.ch

Gugler Sonia
Lausanne - Suisse

Guignard Anne-Chantal
Educatrice
Chêne-Bougeries - Suisse

Guignard Ninon
Chercheuse
SRED
Genève - Suisse
ninon.guignard@etat.ge.ch



Guzzi Mirko Directeur Ufficio scuole comunali TI Bellinzzone - Suisse mirko.guzzi@ti.ch	Crèche Du Lac Genève - Suisse creche.du.lac@infomaniak.ch	Crèche de Meyrin Meyrin - Suisse yolande.cuttelod@meyrin.ch
Häni Véronique Responsable d'école Onex - Suisse haeni@isuisse.com	Larose François Codirecteur Université de Sherbrooke Sherbrooke - Canada flarose@courrier.usherb.ca	Miotto Altomare Gianna Scienze dell'educazione all'ASP di Locarno Losone - Suisse gianna.miotto@asp.ti-edu.ch
Hauser Yolande Genève - Suisse	Garderie-jardin d'enfants Les Lucioles Vessy - Suisse leslucioles@veyrier.ch	Monnard Michelle Enseignante Granges - Suisse monnardf@bluewin.ch
Heiniger Claire Formatrice en environnement Meyrin - Suisse claire.heiniger@edu.ge.ch	La madeleine des enfants Crèche Genève - Suisse madeleine@geneva-link.ch	Centre de vie enfantine de Montelly Lausanne - Suisse claire-lise.paccaud@lausanne.ch
Hicklin Dany Formatrice Ecole d'éducateurs du jeune enfant Vessy - Suisse dhicklin@vtx.ch	Maillat Elisabeth Genève - Suisse elisabeth.maillat@etat.ge.ch	Association Montessori Suisse Collex - Suisse ams.romand@vtx.ch
Humbert -Droz Alain EVE du Mail Genève - Suisse creche-eve@unige.ch	Mantovani Susanna Présidente Université de Milan Milan - Italie susanna.mantovani@unimib.it	Morel Rachel Educatrice responsable Garderie de La Plaine La Plaine - Suisse r-morel@bluewin.ch
Jaeggi Jean-Marc Chercheur SRED Genève - Suisse jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch	Mariano Nathalie Educatrice responsable Garderie de La Plaine La Plaine - Suisse	Möri Babando Suzanne Assistante Université de Neuchâtel Auvier - Suisse Suzanne.Babando@unine.ch
Jaquet -Travaglini Paulette Directrice La Petite Maisonnée Genève - Suisse	Maso Myriam Enseignante St-Julien-en-Genevois - France	Crèche-garderie Les Moussaillons Bernex - Suisse moussaillons@bluewin.ch
Jendoubi Verena Chercheuse SRED Genève - Suisse verena.jendoubi@etat.ge.ch	Maz Marie Thérèse 7, rue des Vignerons Montpellier - France	Garderie-jardin d'enfants Les nains de jardin Veyrier - Suisse laruche@veyrier.ch
Kamenou Athina UniGE - FPSE Vich - Suisse akammenou@teseil.gr	Merazzi Marlyse Formatrice d'enseignants HEP-BEJUNE Bienne - Suisse m.merazzi@bluewin.ch	Natale Claudie Chargée d'évaluation Genève - Suisse claudie.natale@etat.ge.ch
Koch Francine Coordnatrice pédagogique Délégation à la Petite enfance Genève - Suisse francine.koch@dpe.ville-ge.ch	Merle Danièle Co-directrice Crèche des Avanchets Vernier - Suisse creche.avanchets@vernier.ch	Neffah Danièle Directrice Crèche Rondin-Picotin Onex - Suisse
Kocher Claude Jardin d'enfants « Pimprenelle » Renan - Suisse serge_kocher@bluewin.ch	Metral Eric Directeur Service éducatif itinérant de Genève Grand-Lancy - Suisse emetral@sei-ge.ch	Nessi Eros Inspecteur Locarno - Suisse eros.nessi@ti.ch
	Meyer Anne Puidoux - Suisse annemeyer@bluewin.ch	Nguyen Ly Psychologue Service éducatif itinérant Grand-Lancy- Suisse lynguyen@geneva-link.ch



Crèche La Nichee
Genève - Suisse
ipe.nichee@bluewin.ch

Nidegger Christian
Chercheur
SRED
Genève Suisse
christian.nidegger@etat.ge.ch

Osterrieth Colette
Psychologue
FRAJC
Bruxelles - Belgique

Pagnossin Elisabetta
Chargée de recherche
IRD
Neuchâtel - Suisse
elisabetta.pagnossin@ne.ch

Paineau-Lewertowski Lydia
Inspectrice de l'enseignement primaire
Chêne-Bourg - Suisse
lydia.paineau-lewertowski@etat.ge.ch

Pedrizzi Tiziana
Chercheuse
Irre Lombardia
Milan - Italie
pedrizzi@irre.lombardia.it

Pereira Lucia Regina
Conseillère pédagogique
ONE - Belgique
Bruxelles - Belgique
tialucia@skynet.be

Pouponnière-crèche La Petite Maisonnée
Genève - Suisse

Jardin d'enfants Les Petits Loups
Genthod - Suisse

Peyla Romaine
Enseignante - animatrice pédagogique
Martigny - Suisse
peylaromaine@mycable.ch

Pfleghard Saskia
Responsable de formation
EESP
Genève - Suisse
spfleghard@eesp.ch

Philipona Mino Thari
Carouge - Suisse
thari.mino@unige.ch

Philippoz-Mivelaz Antoinette
Maîtresse d'école
Leytron - Suisse
philmiv@vtx.ch

Crèche Pigeonvole
Mme Laurie Revillet
Genève - Suisse

Pillet Michel
Chercheur
SRED
Genève - Suisse
michel.pillet@etat.ge.ch

Pitre-Robin Claudette
Directrice générale
Regroupement des CPE de la Montérégie
Saint-Hubert (QC) - Canada
claudettepitre-robin@rcp.cm

Podwika-Rafara Lahisoa Herisoa
Coordinatrice placement d'enfants
Association Le Nid
Meyrin - Suisse
cpods@econophone.ch

Poirier Michèle
Responsable de la formation
Regroupement des CPE de la Montérégie
Saint-Hubert (QC) - Canada
michelepoirier@rcpem.com

Garderie-jardin d'enfants les Rainettes
Vessy - Suisse
leslucioles@veyrier.ch

Rais Betty
Enseignante
Courcelon - Suisse
bfrais@bluewin.ch

Ramillon Sandrine
Formatrice
DIP
Carouge - Suisse
sandrine.ramillon@edu.ge.ch

Ramstein Tatjana
Psychologue
Yverdon - Suisse
tatjana65@yahoo.fr

Rastoldo François
Chercheur
SRED
Genève - Suisse
francois.rastoldo@etat.ge.ch

Renaud Martine
Inspectrice de l'enseignement primaire
Chêne-Bougeries - Suisse
martine.renaud@etat.ge.ch

Ritter Roberto
Inspecteur
Breganzona - Suisse
roberto.ritter@ti.ch

Romig Philippa
Montessori l'Idylle
Crans-près-Céligny - Suisse
montessori-idylle@bluewin.ch

Garderie La Rotonde
Lausanne - Suisse
marc@menosmusic.ch

Rouiller Geneviève
Association Garderie Pamplemousse
Martigny - Suisse
generouiller@everyday.com

Garderie-jardin d'enfants La Ruche
Veyrier - Suisse
laruche@veyrier.ch

Schaer Arielle
Chargée d'évaluation de l'accueil
extra-familial de jour
ELP
Thônex - Suisse
arielle.schaer@etat.ge.ch

Schlaepfer Nicole
Psychologue
Genève - Suisse
nschlaepfer@hotmail.com

Sommer Aline
Sociologue
Délégation à la Petite enfance
Genève - Suisse
aline.sommer@dpe.ville-ge.ch

Soussi Anne
Chercheuse
SRED
Genève - Suisse
anne.soussi@etat.ge.ch

Spagnoli Marco
Economiste - statisticien
Carouge - Suisse
marco.spagnoli@etat.ge.ch

Svanella Fausta
Directrice
Morbegno (SO) - Italie
ddmorbegno@provincia.so.it

Terrisse Bernard
Professeur
UQAM
Montréal (QC) - Canada
terrisse.bernard@uqam.ca

Garderie La Toupie
Pompaples - Suisse

EVE - Tournesol
Genève - Suisse
tournesol@geneva-link.ch



Valdebenito Loreto
EVE du Mail
Genève - Suisse
creche-eve@unige.ch

Valente Tamara
Cuitiba - Brésil
tsvalente@bol.com.br

Vandenschrick Jacques
Directeur
Service de recherche
et développement pédagogique
Bruxelles - Belgique
jacques.vandenschrick@segec.be

Vernier Josiane
Conseillère pédagogique
Département de l'éducation
Delémont - Suisse
josiane.vernier@jura.ch

Wachsmuth-Clementi Katerine
Enseignante, responsable d'école
Département de l'instruction publique
Genève - Suisse

Waeber Marie-Christine
Ecole d'éducatrices du jeune enfant
Le Lignon - Suisse

Yerly Christian
HEP - Fribourg
Belfaux - Suisse
yerly.lossy@bluewin.ch

Zuntini Susie
Conseillère éducative
Service de protection de la jeunesse
du Canton de Vaud
Lausanne - Suisse
susie.zuntini@spj.vd.ch

Zurn Claire-Lise
Educatrice responsable
Jardin d'enfants-garderie Omnibulle
Satigny - Suisse

© 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 2-940238-15-4

Scolariser la petite enfance ?

Actes du deuxième colloque
« Constructivisme et éducation »

VOLUME II

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.