



## Actes des 6èmes Entretiens de la petite enfance. Cassis. 4 et 5 mai 2011

### *Edito*

Après Paris, Lyon, Nantes, Nice et Cassis, l'Observatoire de l'enfance a choisi d'installer à nouveau dans ce dernier lieu d'accueil la 6<sup>ème</sup> édition de ses Entretiens de la petite enfance, les 4 et 5 mai 2011.

L'intérêt et la mobilisation de cette ville au service de la petite enfance et de l'organisation des Entretiens nous ont amené à réitérer l'expérience tant la première fut agréable en 2010, alliant ambiance chaleureuse et studieuse.

Comme à l'accoutumée, les deux jours de conférences ont réuni des professionnels de la petite enfance de tous horizons, enseignants, Ien, ATSEM, éducateurs de jeunes enfants, assistantes maternelles, puéricultrices, professionnels de santé... Un colloque pour profiter ensemble, l'occasion n'est pas si fréquente, d'interventions de grande qualité sur des sujets variés touchants pour autant chacun dans son univers professionnel.

Très grand merci, comme chaque année, à nos intervenants pour leur confiance et leur travail. De leur présence et de leur implication dépendent la réussite de nos Entretiens. Et 2011 fut effectivement une bonne année pour la petite enfance à Cassis...

Laurence Chartier

Nicole Geneix

Anne-Marie Chartier



### SOMMAIRE de la première partie

-page 3 : « *Travailler avec des enfants : qui sont les enfants ? Quel est le travail ?* »

Françoise Carraud. Maître de conférences, Université de Lyon 2

-page 16 : « *Ces livres qui font grandir les enfants* »

Joëlle Turin. Formatrice et critique de littérature de jeunesse.

-page 22 : « *L'éducation des jeunes enfants : quelles compétences pour demain ?* »

Agnès Florin. Professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation. Université de Nantes.

-PDF en annexe (« M.Brigaudiot. Cassis 2011 »): « *Les fabuleuses capacités des 5/6 ans* »

Mireille Brigaudiot. Maître de conférences, IUFM de Versailles.



## Travailler avec des enfants : qui sont les enfants ? Quel est le travail ?

*Françoise CARRAUD. Maître de conférences, Université de Lyon 2*

### Introduction

Aujourd'hui on semble redécouvrir le travail comme activité humaine.

On en parle beaucoup dans les médias (France Télécom) mais aussi dans les sciences sociales et dans la recherche, dans les syndicats aussi, les groupes de travail se multiplient.

Dans le monde enseignant aussi la thématique du travail est à l'ordre du jour.

Le SNUipp (syndicat d'enseignants du premier degré) a lancé une enquête et organise prochainement un colloque intitulé : « Le travail enseignant en quête de sens ? Un métier à transformer ».

Je fais moi-même partie de groupes de recherche qui s'intéressent au travail enseignant dans une **visée pragmatique**, c'est-à-dire qui veulent connaître le travail avant de le juger ou de l'évaluer, de chercher à l'« améliorer » ou à le normaliser soit par des injonctions, soit par des formations. Pour résumer un peu abruptement : avant de se demander comment les enseignants pourraient faire mieux, nous voulons chercher à savoir et à comprendre comment ils font.

En fait les chercheurs mais aussi les décideurs connaissent assez peu, assez mal, ce que font les enseignants, quelle est **la réalité de leur travail**. Je devrais peut-être trouver un autre mot que réalité, je l'emploie pour signifier qu'il s'agit de s'intéresser à tous les aspects du travail :

- à ses aspects concrets et matériels (et j'y reviendrai largement dans cet exposé),
- à ses aspects productifs (Quels sont les effets de ce travail ? Qu'est-ce qu'il produit ?)
- et aussi à ses aspects subjectifs (Comment les enseignants vivent-ils leur travail ? Qu'en disent-ils ? Qu'en pensent-ils ?). Il ne s'agit pas de recueillir des plaintes mais de chercher à comprendre, de l'intérieur comment cela se passe.


Les travaux concernent surtout le second degré, quand ils s'intéressent au premier degré il est rare que la maternelle et sa spécificité soit envisagée.

Il existe quand même une étude, très intéressante, de Dominique Cau-Bareille qui est ergonomiste et qui a enquêté sur les fins de carrière, elle a fait un rapport intitulé : **Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique** qui concerne surtout les enseignantes de maternelle (l'expérience permet-elle de limiter les effets de l'âge en fin de carrière ? Le cas des enseignantes de maternelle).

### 1. Le travail de Cau-Bareille

En conclusion de son travail, elle affirme que les fins de carrière sont des révélateurs de conditions de travail difficiles et pour en prendre la mesure il faudrait selon elle :



- 
- s’intéresser au travail, à ses conditions, à sa complexité et à sa singularité ;
  - le regarder de plus près afin de comprendre ses exigences et ses sources de développement, de satisfaction et de souffrance ; ce qu’il demande en termes de ressources, de compétences, de mobilisation de soi dans le temps de travail comme en dehors de ce temps ;
  - analyser comment les enseignants répondent à ces exigences de manière différenciée ;
  - approcher le rapport subjectif au travail ;
  - aborder le travail dans ses modes d’articulation avec les autres sphères de la vie.

☛ Au-delà de ces résultats et de ces pistes de réflexion, on peut retenir de son rapport quelques éléments caractéristiques du travail avec de jeunes enfants :

– c’est une **activité multifonctionnelle** :

- il faut à la fois donner de la sécurité, du maternage mais aussi des moyens de développement ;
- il faut tout le temps être en représentation, forcer le trait, forcer la voix pour séduire (être acteur 6 heures par jour, être jardinier – se pencher)
- donner aux enfants l’envie d’apprendre, de découvrir, de grandir, il faut captiver les enfants, c’est un travail qui puise dans l’énergie vitale (les enfants sont consommateurs d’énergie)

– c’est une activité dont **la spécificité est souvent mal identifiée** et mal comprise à la fois

- par l’institution et ses représentants que sont les inspecteurs (rappelons que les Inspecteurs de l’Education Nationale n’interviennent pas seulement en maternelle mais à tous les niveaux du primaire)
- mais aussi par les parents d’élèves elle écrit : « les parents ont la représentation que ce n’est pas difficile de gérer des petits puisque eux le font tous les jours en tant que parents, et que finalement les enfants jouent une bonne partie de la journée »

– l’enseignement est un métier qui fait appel à un vaste répertoire de ressources internes : cognitives, physiques, émotionnelles ;



– c’est une activité qui impose beaucoup de manutentions et d’engagement physique de la part des enseignants

Mais travailler avec de jeunes enfants ne concerne pas seulement les enseignants, d’autres métiers sont concernés les éducateurs de jeunes enfants, les ATSEM, les assistantes maternelles...

Y a-t-il des points communs entre ces différents métiers ? Quels sont-ils ?

**2. D’autres métiers de la petite enfance** ou plutôt d’autres situations de travail avec de jeunes enfants

Pour explorer cette question je me suis appuyée sur le livre coordonné par Nicole Geneix et Laurence Chartier, *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*.







En lisant les textes de la deuxième partie consacrés aux Modes de garde et métiers de la petite enfance et qui traitent des éducateurs de jeunes enfants, des ATSEM, des assistantes maternelles, j'ai identifié des points communs.

☛ Un des points communs de ces métiers c'est qu'ils correspondent à des activités qui, à l'origine, sont plutôt des **activités domestiques** : c'est dans la famille que l'on s'occupe des jeunes enfants et s'il est nécessaire de confier cette tâche à d'autres, comme cela a toujours été le cas, c'était fait sur le mode domestique et non pas sur un mode professionnel. Cela a toujours été un travail certes, mais plus une occupation domestique qu'un travail ou un métier considéré comme tel.

Pourtant, les auteurs disent comment, peu à peu, les acteurs se sont constitués en groupes professionnels : ils ont mis en place des formations, des diplômes, des statuts, etc.

Même si cela s'est fait de manière différente selon les groupes professionnels et à des rythmes différents, cela s'est peu à peu installé dans le monde du travail.

☛ Autre point commun, ces métiers sont particulièrement investis par **des femmes**, on le sait on en a déjà parlé ici même (conférence de Anne-Marie Chartier)

☛ En reprenant ces textes dans le détail, on voit bien que travailler avec de jeunes enfants renvoie à des **activités multiples** ou multifonctionnelles dirait Cau-Bareille : il s'agit de s'occuper de jeunes avec ces enfants, mais pas seulement, il s'agit aussi de travailler en équipe voire en partenariat ou en réseau, de communiquer avec d'autres adultes professionnels ou non, d'accueillir, de créer des situations pédagogiques, etc.

☛ Ces activités multiples sont souvent **distinguées voire clivées** entre :

- des activités de soins physiques, affectifs ou psychiques,
- et des activités éducatives proprement dites : un accompagnement du développement de l'enfant (qu'il soit moteur, cognitif ou affectif).

Cette dichotomie souvent affichée est-elle effective ?

Comment se repère-t-elle concrètement dans un lieu d'accueil de jeunes enfants ?

Dans une même institution les tâches sont-elles réparties selon les personnes, les statuts les métiers ?

À voir...

Tout se passe comme si certaines activités étaient davantage orientées selon un modèle hospitalier et d'autres selon un modèle scolaire.

Comme s'il y avait deux orientations distinctes soins et éducation.

Comme si, avec les jeunes enfants, se rejouait aussi le fameux débat entre instruction et éducation.

☛ Malgré tout, il reste certain que, s'agissant de jeunes enfants, il faut, dans tous les lieux de travail, s'occuper du **corps de l'enfant**, c'est une nécessité, c'est un impératif.

Et c'est bien ce qui distingue ce travail, du travail avec des enfants plus âgés ou avec des adolescents.

Je ne veux pas dire que le corps ne soit plus présent lorsque les enfants grandissent mais le besoin de



soins est moins impérieux, les plus grands pouvant l'assurer eux-mêmes, ce qui fait que parfois, les professionnels ont tendance à oublier le corps mais c'est une autre histoire...

Les petits doivent donc être soignés, ils doivent aussi être gardés.

### 3. Garder les enfants

☛ Les enseignants d'école maternelle en général n'aiment pas ce terme de garde qui à leurs yeux dévalorise leur métier.

J'ai remarqué que dans les textes déjà cités, on n'aime pas beaucoup non plus ce terme de garde, chez les éducateurs de jeunes enfants ou les assistantes maternelles on parle bien plus volontiers d'accueil.

Que recouvre ce terme de garde ?

☛ Le dictionnaire (Petit Robert) relève de multiples sens classés en quatre catégories.

1. prendre soin (concernant une personne ou un animal), synonymes : veiller, surveiller
2. empêcher une personne de sortir, de s'en aller, synonymes : enfermer, séquestrer
3. rester dans un lieu pour le surveiller, le défendre : garder une
4. sens littéraire, synonymes : protéger, garantir, sauvegarder

II. empêcher que quelque chose se gâte, disparaisse

III. mettre de côté, en réserve

IV. se garder (se protéger de quelque chose)

Dans le Littré, j'ai relevé 18 sens du mot (plusieurs pages)

Le premier sens du participe passé, **gardé**, renvoie bien à la fois à **la surveillance et au soin** : qu'on surveille dont on prend soin ;

☛ Prendre garde, surveiller, prendre soin.

D'une manière générale on garde soit des personnes fragiles ou malades (vieux, fous) soit des personnes dangereuses ou encore délinquantes, les fous pouvant faire partie des deux catégories.

Sans oublier le mot **garderie** qui a d'abord un sens forestier : « étendue de bois qui est sous la surveillance d'un garde ». Et, qui est aussi pour le Littré, un : « lieu où l'on garde les jeunes enfants dont les parents ne peuvent s'occuper. Ex. Il y a plusieurs garderies dans cette ville. (p.2720).

Alors que dans le Petit Robert parle, dans ce second sens parle de : « école, local où l'on garde les enfants en bas âge ou les jeunes élèves des écoles en dehors des heures de classe » et renvoie à crèche et jardin d'enfant.

À travers ces définitions on perçoit certaines évolutions historiques.

☛ Si l'on revient au sens premier du terme : **prendre soin**, cela renvoie à ce qu'aujourd'hui on appelle **le care** et aux métiers du care



#### 4. Prendre soin d'un enfant

☛ (reprendre à partir du care)

c'est prendre soin de sa personne de manière globale ou entière :

repas

assurer sa sécurité et sa santé : le nourrir, le vêtir, le laver

mais c'est aussi assurer sa sécurité psychique, participer de son éveil, développement, socialisation, apprentissages, jeux...

tout ceci nous renvoie quand même à une question essentielle : qu'est-ce qu'un enfant ?

#### 5. Qu'est-ce qu'un enfant ?

Les dictionnaires (toujours) écrivent : « un être humain dans l'âge de l'enfance », et renvoient à une série de termes :

- puériculture : on retrouve cette idée du soin,
- pédiatrie : idées de santé et de maladie,
- et pédagogie : idée d'éducation

☛ L'idée que nous avons de l'enfant, de l'enfance a évolué ou plutôt varié. Tout le monde fait référence aux travaux de Philippe Ariès publiés en 1973, *L'enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime* qui ont marqué notre monde intellectuel.

Pour faire très court, dans ce livre il montrait comment le sentiment d'enfance, comme un âge spécifique distinct du monde adulte, s'était modifié, avait évolué selon les époques historiques.

Ces travaux ont suscité de nombreux débats et controverses sur lesquels je ne reviendrais pas. Ils ont aussi été à l'origine de très nombreuses études, recherches, textes et articles, il existe aujourd'hui une bibliographie sur l'histoire de l'enfance qui fait 50 pages !

☛ Depuis les années 80 s'est aussi développée ce que l'on appelle une sociologie et une anthropologie ou socio-anthropologie de l'enfance.


Dans le *Dictionnaire de l'éducation* dirigé par Agnès van Zanten (2009), il y a une entrée Enfance, écrite par Julie Delalande, anthropologue, sous l'intitulé : « Enfance (socio-anthropologie de l') ».

Ce texte retrace les différentes évolutions conceptuelles à propos de l'enfance :

- Si depuis de nombreuses années la psychologie a affirmé que **l'enfant est une personne** ;
- plus récemment, la sociologie a également reconnu l'enfant comme un sujet et pas seulement un objet d'attentions ou d'influences, comme **un acteur social** ;

Cela signifie que l'enfant ne subit pas passivement l'éducation qu'il reçoit, il agit, il est un acteur, un acteur social **presque** comme un autre.





À tel point que l'on peut interroger **les frontières** entre ce que l'on appelle les âges de la vie. Quelles frontières entre l'enfance et l'âge adulte ? Où les placer ? Pour distinguer quelle spécificité ? Quelle altérité ?

☛ L'enfant a donc peu à peu acquis un **statut social**, ce n'est pas seulement une personne au sens psychologique, c'est un acteur social.

Ce n'est plus seulement un être en devenir, un être à éduquer, c'est aussi un individu avec lequel on doit compter, avec lequel on doit dialoguer, négocier.

C'est un sujet de droit voir à cet égard le rôle de la Convention internationale des droits de l'enfant. (à compléter)

L'enfant est donc acteur de sa socialisation et de son éducation que ce soit dans la famille ou dans les différents lieux de garde.

On est de plus en plus sensible à la notion d'expérience enfantine, on parle de métier d'enfant pour mettre en avant son activité.

De plus en plus d'enquêtes s'intéressent au point de vue des enfants, même très jeunes.

☛ Ainsi l'enfance comme catégorie d'âge particulièrement vulnérable, nécessitant une protection et des soins spécifiques est aussi vue comme une catégorie sociale ayant des fonctionnements propres.

Les enfants se produisent eux-mêmes comme des êtres sociaux et culturels, ils se définissent par des appartenances multiples à partir desquelles ils doivent construire la réalité de leur conduite.

## **6. En quoi ces nouvelles manières de considérer les enfants influe-t-elle le travail des adultes ?**

Revenons à des choses très concrètes, banales, ordinaires en nous intéressant justement à l'ordinaire du travail.

☛ Dans la plupart des métiers avec les jeunes enfants, il y a un moment où les enfants arrivent dans ce lieu de garde qu'est la maison pour l'assistante maternelle, la crèche, la garderie ou l'école. C'est ce que justement on appelle **l'accueil**.

Quand les enfants arrivent, il y a des personnes et des dispositifs pour les accueillir, comment cela se passe aujourd'hui ?

– Dans certaines écoles maternelles, l'accueil peut se faire dans la cour : un adulte (enseignante ou ATSEM) est placé vers le portail, il surveille les entrées et sorties, il peut communiquer avec les enfants qui arrivent, avec les adultes qui les accompagnent ; cet adulte agit verbalement mais aussi physiquement (il peut se baisser, embrasser l'enfant, prendre un objet qu'on lui tend...).

– Dans d'autres écoles, cet accueil se fait dans le bâtiment lui-même, souvent dans le couloir, au seuil de la classe, parfois dans la classe même : l'adulte présent, là aussi cela peut être l'enseignante ou





l'ATSEM, peut parler avec les enfants qui arrivent, avec ceux qui les accompagnent. Les échanges sont langagiers mais aussi corporels, regards, gestes...

☛ Si on entre dans le détail on voit qu'il y a aussi tout un ensemble de gestes, d'activités auxquels on ne prend pas garde :

➤ souvent l'enfant est déshabillé, on enlève le manteau, le blouson, mais aussi les chaussures, on met ou on aide à mettre les chaussons, il y a une infinité de manières de faire (on pourrait filmer et faire un catalogue)

➤ souvent l'enfant arrive avec des objets personnels, ses vêtements d'abord mais aussi des jouets, un biberon, une sucette, un doudou, un cartable ou un sac, parfois un goûter, etc.

– ces objets sont plus ou moins exhibés ou cachés,

– ils sont plus ou moins acceptés par l'école : on peut demander de les ranger soit dans un casier ou un sac personnel, soit dans une boîte collective ou une corbeille et ne les rendre qu'au moment du départ de l'enfant ;

– on peut aussi accepter que les enfants gardent ces objets pendant un certain temps (pour faciliter la transition), ou tout le temps... les manières de faire sont diverses, elles varient selon les lieux, les institutions les personnes...

➤ ensuite, dans la plupart des cas, l'enfant entre dans la classe :

– et on lui propose de jouer : on lui propose du matériel scolaire, des jeux placés sur les tables, sur le tapis dans les coins jeux...

– les enfants circulent selon des règles établies par l'adulte ;

– puis on range ou on fait ranger ce matériel ;

– et on commence ce que certains considèrent comme la classe proprement dite : regroupement sur le tapis, rituels de la météo, du tableau de présences...

☛ Toutes ces activités qui précèdent sont-elles un travail ? **Quel travail ?** Sont-elles des éléments de métier ?

Cela semble tellement banal, quotidien, familier et domestique que, de prime abord, on a tendance à ne pas les considérer comme un véritable travail.

Il semble que n'importe qui pourrait faire cela, pas besoin de formation professionnelle, pas besoin d'expérience professionnelle... pour ceux qui le font cela semble machinal, automatique, comme si on l'avait toujours su, jamais appris.

Et pourtant...

## **7. Agir pour et avec un autre**

Dans un très intéressant article intitulé : *Quelques repères pour analyser les situations professionnelles dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre*, Patrick Mayen, spécialiste de didactique



professionnelle, montre bien en quoi ce qu'il appelle une « dangereuse familiarité » trouble l'analyse du travail.

☛ Quelques mots sur la **didactique professionnelle** : elle consiste à analyser le travail, les situations de travail afin de prévoir et organiser la formation des professionnels qui ont à agir dans ces situations.

Ainsi Patrick Mayen, dans cette visée de formation et dans un premier temps de formation de formateur, a cherché à identifier, analyser et comprendre les situations de travail qu'il regroupe sous l'intitulé générique « situations professionnelles dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre ».

Cet intitulé à la fois large et flou, renvoie à de multiples métiers souvent regroupés sous le terme « d'activités de service » mais, selon lui, les professionnels qui exercent des emplois ou des fonctions de conseil, d'orientation, de soin, d'aide, d'accompagnement ne s'y reconnaissent pas toujours.

C'est pourquoi il adopte cet intitulé, sous lequel il range aussi l'enseignement ou la garde des enfants (il fait, à différentes reprises, référence aux assistantes maternelles).

☛ Selon lui ces situations de travail ont des **caractéristiques communes**, notamment une **complexité** et une **familiarité** qui sont des obstacles pour comprendre le réel de l'activité ou du travail.

Travailler pour et avec les autres est ce qu'il appelle une **classe de situations professionnelles** situations qui sont souvent mal identifiées, mal définies et mal prises en compte dans la formation.

Quand il cherche à identifier les obstacles pour comprendre ces formes de travail, il montre bien les difficultés viennent d'abord de ce que ce sont des activités qui ressemblent à ce que chacun à l'occasion de faire. Ce sont des activités que chacun croit savoir faire dans la **vie ordinaire** et donc pouvoir faire dans une vie professionnelle.

☛ **Pour les professionnels eux-mêmes**, ces activités sont comme il l'écrit : « dérivées d'activités domestiques, de jeux de langage et de formes de vie quotidienne ».

Une grande partie des activités qui s'exercent, pour et avec un autre, **dérivent d'activités domestiques**.

Mayen note bien : « Les situations les plus difficiles à cet égard concernent les personnes qui exercent **leur travail auprès d'enfants** (assistantes maternelles, auxiliaires de puériculture) ou de personnes âgées ou de malades (auxiliaires de vie, aides ménagères, gardes à domicile...) ».

Si je reprends l'exemple de l'accueil, celui-ci engage des actions qui sont a priori tout à fait ordinaires : saluer un enfant, ses parents ou les personnes qui l'accompagnent, le faire quitter son vêtement et ses chaussures, faire mettre les chaussons, faire ranger ses affaires personnelles, etc. ; toutes ces actions se font aussi dans d'autres cadres, dans d'autres lieux, notamment à la maison.



☛ Pour ces situations professionnelles, la formation prévoit souvent d'amener les professionnels ou futurs professionnels à **distinguer les pratiques domestiques des pratiques professionnelles**, car transposer ces tâches du milieu privé au milieu professionnel impose des **ruptures**.

Pour cela il importe de partir de ce que les didacticiens appellent les **concepts quotidiens**.

Par exemple le **concept d'aide** : qu'est-ce qu'aider un enfant à se déshabiller ?

- C'est lui dire de le faire... et s'occuper d'autre chose...
- C'est l'accompagner par la parole : « défais déjà la capuche, tu tires sur la ficelle, défais la fermeture éclair, essaie d'enlever les manches, etc. »... tout en l'aidant physiquement ou non...
- C'est commencer à lui ôter le blouson en lui disant de continuer tout seul...
- C'est lui enlever le blouson machinalement en parlant à quelqu'un d'autre...
- etc.

Les façons de faire sont très nombreuses, on pourrait en trouver d'autres.

Et quand on commence à y réfléchir on voit bien que l'on n'agit pas de la même manière dans un espace domestique, avec ses propres enfants et dans un espace professionnel...

On peut y réfléchir en formation, voir comment on part de ces concepts quotidiens, omniprésents dans nos vies et comment on peut, par des processus de conceptualisation, les réélaborer, les transformer en concepts professionnels. Mais on le fait surtout en situation, en situation de travail.

## **8. La co-activité**

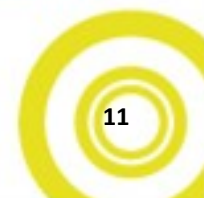
Pour Mayen cette réélaboration, transformation des concepts quotidiens en concepts professionnels se fait grâce à la co-activité : c'est bien en situation d'activité conjointe (déshabiller ou faire déshabiller l'enfant) que se réélabore le concept d'aide, qu'il devient un concept professionnel.


Ce n'est pas seulement en y réfléchissant derrière un bureau, c'est bien en situation parce qu'on le fait avec les enfants que l'on met en œuvre, souvent de manière implicite et inconsciente (au sens premier du mot) notre propre concept ou conception de l'aide : laisser faire l'enfant tout seul, faire avec lui ou faire à sa place, pour résumer les multiples postures possibles, se fait bien selon l'idée que l'on se fait des capacités d'agir de l'enfant mais aussi selon l'idée que l'on se fait de notre activité professionnelle.

Cela se fait aussi en fonction de ce que l'on sait ou perçoit de chaque enfant : Fatima-Zhora est capable de faire seule, il suffit de le lui dire et de vérifier qu'elle a bien accroché son blouson au portemanteau, Kévin ne sait pas encore, il faut l'accompagner à chaque mouvement, ou Célestine est un peu malade ou grognon parce que sa maman est partie en voyage et on ne va pas l'embêter dès le début de la journée...

On voit bien comment nos idées sur l'aide se réélaborent en situation, et en situation de co-activité.

☛ Dans le cas du travail avec les enfants, la co-activité est plurielle : il faut co-agir avec les enfants mais aussi avec leurs parents.





On peut leur voir au moment du déshabillage si les parents sont présents, mais c'est bien plus général dans la mesure où travailler avec de jeunes enfants est aussi **un service que l'on rend aux parents** : nous nous occupons de leurs enfants pour eux, on fait à leur place soit parce qu'ils ne peuvent pas le faire (ils ne sont pas disponibles, ils travaillent, etc.), soit parce qu'ils nous demandent de le faire pour d'autres raisons, notamment éducatives.

Cette co-activité avec les parents est déséquilibrée, elle entraîne des tensions :

- les parents sont obligés de faire confiance : obtenir et conserver la confiance des parents est bien un travail, fait partie de l'activité professionnelle ;
- les parents ont le sentiment d'avoir des droits : répondre à ces droits (droits des usagers), rendre des comptes est aussi une dimension du travail.

Ainsi les professionnels doivent à la fois :

- connaître l'enfant d'une manière générale, générique – connaissance de l'enfant et de son développement,
- mais aussi d'une manière spécifique – cet enfant-là ; mais aussi connaître la relation qu'il a avec ses parents...

Ils doivent aussi admettre que, concernant l'enfant, l'expertise est partagée ;

☛ On a souvent tendance à distinguer les deux, il y aurait :

- d'un côté, le travail réellement professionnel, avec les enfants,
- d'un autre côté, le travail de communication, de relation avec les parents.

Or les deux ne sont pas indépendants, nous le savons bien intuitivement, les deux dimensions du travail devraient être envisagées ensemble lors des formations et pas de manière séparée comme c'est encore trop souvent le cas, notamment à l'éducation nationale.

Mais je voudrais poursuivre la réflexion sur les caractéristiques de ces métiers où le travail consiste à agir pour et avec un autre, on a vu deux dimensions essentielles :

- un rapport de familiarité trompeuse entre activités professionnelles et activités domestiques
- une situation de co-activité complexe qui ne limite pas à des interactions avec les enfants mais suppose des interactions avec leurs familles.

Je voudrais ajouter une autre dimension, tout à fait essentielle à mes yeux et le plus souvent passée sous silence non pas parce qu'elle serait dissimulée ou invisible mais parce qu'elle n'est pas pensée.

En effet, quand on parle de co-activité ou d'interaction, on pense bien sûr aux personnes et on essaye de ne pas en oublier mais on a tendance à oublier ces acteurs majeurs que sont les objets.

## 9. Les objets

Drôle d'idée d'employer le terme d'**acteur** en parlant des objets qui, après tout, ne sont que des choses ! Je vais essayer de m'en expliquer en partant d'un travail de recherche que je viens de conduire à l'école élémentaire.





☛ Dans le but de mieux connaître et comprendre le travail quotidien, ordinaire des enseignants, je suis allée faire des observations régulières dans une école.

Et j'ai été tout à fait frappée par l'intense activité des élèves pendant les heures de classe. Ils écoutent l'enseignant et réagissent à ce qu'il dit, ils répondent aux consignes, font les exercices demandés, etc. bien sûr. Mais ils sont aussi très occupés à de multiples bricolages et installations avec leurs affaires scolaires (trousses, stylos, gommes, ciseaux, etc.), j'ai également vu le rôle des objets non scolaires (jeux avec les vêtements, avec des petits jouets ou d'autres objets tout à fait insolites), j'ai encore été frappée par l'omniprésence des bouteilles d'eau personnelles posées sur la plupart des bureaux.

Quand j'ai parlé de ces observations aux enseignants, quand je leur ai montré les photos de toute cette activité, ils ont été un peu surpris de son caractère aussi systématique et intense, mais ont estimé que c'était de peu d'importance, que les élèves avaient bien le droit de boire quand ils en avaient besoin de bouger un peu de tripoter des choses etc. tant que cela ne perturbait pas l'ordre scolaire.

Pourtant sans parler de perturbation il est évident que ces objets jouent un rôle, qu'ils font partie des interactions ou de la co-activité enseignant-élèves. Dans ce sens j'ai distingué différents types et différents usages des objets à l'école : objets destinés au travail scolaire (cahiers, stylos, feutres, etc.), objets destinés au travail scolaire mais détournés de leurs usages (constructions) et objets non scolaires.

Je ne vais pas insister sur la manière dont ces différents objets et leurs usages organisent le travail des enseignants à l'école élémentaire mais revenir sur le travail avec des jeunes enfants.

☛ Reprenons notre situation de travail ordinaire : accueillir les enfants lorsqu'ils arrivent.

On peut voir le rôle :

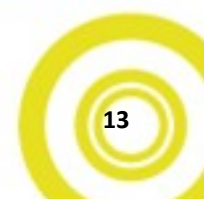
- des vêtements : le type de vêtement (plus ou moins pratique, neuf, couteux, etc.) l'attachement des enfants à ces vêtements, celui des parents, etc.
- des objets personnels : on pourrait parler longuement des sucettes et des doudous, il y a aussi les goûters, gâteaux ou bonbons, tous les petits jouets...
- des jeux de l'école ou de la garderie ou de la crèche.


Il y a tous les discours et recommandations autour de ces objets et de leurs usages, il y a les pratiques individuelles collectives les débats ou controverses professionnelles, il y a toutes les questions autour du choix des jeux de leur achat de leur rangement...

Si l'on reprend les deux caractéristiques du travail « pour et avec un autre » la familiarité et la co-activité, on voit comme ces points sont aussi important concernant le rôle des objets.

☛ Question de la **familiarité**

– À propos des vêtements : pendant longtemps les enfants avaient à l'école un vêtement différence de celui de l'école, un tablier ; à la crèche ou à l'hôpital, les enfants étaient entièrement déshabillés et revêtus avec les habits de l'institution...





– Dans la plupart des lieux d'accueil, les objets personnels étaient prohibés. Aujourd'hui les effets personnels sont bien admis dans les différentes institutions (mobiles personnels à l'hôpital), d'une certaine manière cela contribue à rendre floue la distinction entre l'espace domestique et l'espace professionnel.

– D'un autre côté, les jeux achetés par les institutions sont le plus souvent différents de ceux que l'on trouve dans le commerce ordinaire. Pourquoi ? Sont-ils plus éducatifs ? Beaucoup de jeux du commerce le sont. Sont-ils plus solides ? Parfois, pas toujours. Sont-ils homologués ? Garantissent-ils une meilleure sécurité ?

La question du **choix et de l'achat** de ces objets fait bien partie du travail des professionnels de l'enfance. Il faudrait enquêter sur la manière dont cela se passe selon les lieux, qui décide ? En fonction de quels critères ? Etc.

☛ Un autre point tout à fait essentiel : **le rangement**. Il doit être pensé, organisé et effectué plusieurs fois par jour, c'est à mon sens une dimension essentielle des pratiques professionnelles, s'y jouent à la fois des représentations de l'enfant, l'enfance, de ses besoins, de ses apprentissages et du rôle des adultes éducateurs.

Est-ce l'enfant qui range ? Est-il aidé ? Comment ?

Est-ce l'adulte qui range ? Lequel ? Selon quelle division du travail et l'on pourrait ici faire référence à ce que certains chercheurs ont appelé le « sale boulot ».

Dans les écoles certains jeux sont gérés par les ATSEM exclusivement, d'autres par les enseignants exclusivement, d'autres le sont de manière multiples, il serait intéressant d'aller voir de près comment c'est organisé et ce qui s'y joue... Là encore il y aurait de belles enquêtes à réaliser...

☛ Le rangement est bien aussi une situation de co-activité et de co-activité plurielle qui engage à la fois des personnes et des choses.

Dans ce sens, il me semble que les objets sont bien des acteurs et pas de simples choses que l'on manipule.

## 10. Interobjectivité

Pour finir provisoirement, car il faudrait encore bien davantage explorer ces questions, je voudrais faire référence aux travaux du sociologue Bruno Latour qui dans un article de 1994 (*Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité*) s'interroge **la place de l'objet dans les sciences sociales**.

☛ Il explique comment la sociologie a « oublié » ou « mis de côté » les objets pour se centrer sur les interactions entre les individus, acteurs sociaux. Elle a en effet oublié de situer ces interactions dans des cadres matériels qui ne peuvent se réduire aux espaces mais doivent prendre en compte aussi bien les objets matériellement ou symboliquement présents.

Il prend l'exemple du bureau de poste pour redonner leur importance à la fois à l'espace, mais aussi au bureau, chaises, organisation du guichet mais aussi au papier et à sa solidité, à l'encre, etc. Il affirme ainsi que « **les objets font quelque chose** »



☛ Et dans sa théorie de **l'acteur-réseau**, Latour intègre les humains comme les non humains.

Je ne vais pas vous faire un cours sur ces travaux, ce serait long et complexe. Mais cette approche nous conduit à intégrer les objets matériels : les vêtements des enfants, leurs jouets et beaucoup d'autres choses, comme le mobilier par exemple dans la compréhension du travail avec les enfants.

☛ De plus, cette théorie conduit à **comprendre les enfants eux-mêmes, comme groupe social, comme des acteurs-réseaux.**

Ainsi, il n'est pas possible de comprendre ce qu'est l'enfance sans prendre en compte l'ensemble des pratiques sociales qui le concerne :

- les pratiques médicales (suivi de la grossesse, de la naissance, médecine préventive, vaccinations, etc.), avec le rôle des médecins et d'autres professionnels mais aussi d'associations,
- sans négliger le rôle des médias dans la diffusion et la vulgarisation des savoirs sur l'enfance mais aussi de produits médiatiques qui leur sont spécifiquement destinés,
- sans oublier non plus le développement d'un marché économique autour et pour l'enfance : mise sur le marché de produits de consommation destinés aux enfants, magasins spécifiques, etc.

Et on pourrait poursuivre cette liste presque à l'infini.

### **Conclusion**

Pour conclure en reprenant les questions de mon titre.

### **Qui sont les enfants ?**

Les enfants ne sont pas seulement des êtres fragiles et vulnérables qu'il faut garder et surveiller, dont il faut prendre soin.

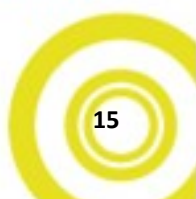
Ce ne sont pas seulement des personnes, comme nous l'ont dit les psychologues et psychanalystes depuis une cinquantaine d'années.

Ce ne sont pas seulement des acteurs sociaux, comme le disent les sociologues et les anthropologues depuis une trentaine d'année.

Ce sont des acteurs-réseaux, c'est-à-dire des humains qui sont dans une infinité de rapports sociaux avec des personnes de toutes sortes, avec des situations et des pratiques sociales diverses et aussi avec des objets tout aussi divers : les enfants sont entourés d'objets, ils possèdent des objets, ils sont aussi possédés par des objets, construits, constitués par eux. Et, d'une certaine manière, ils nous possèdent par des, avec, grâce à des objets.

### **Quel est le travail ?**

Considérer les enfants comme des acteurs-réseaux amène à considérer différemment le travail avec eux, nous avons vu qu'il ne s'agit pas seulement d'interagir avec eux en face-à-face mais d'interagir



avec différents éléments des réseaux auxquels ils appartiennent ou dans lesquels ils s'inscrivent, réseaux domestiques et sociaux, réseaux humains et non humains... la complexité du travail n'est pas vraiment réduite.

## **Ces livres qui font grandir les enfants.**

**Joëlle TURIN. Formatrice et critique de littérature de jeunesse.**

Si lire des histoires avec de jeunes enfants qui ne savent pas lire est une pratique aujourd'hui plus généralement admise qu'il y a une trentaine d'années, nous pouvons encore nous interroger à la fois sur les enjeux, les modalités de ces activités culturelles et sur les choix des livres, des albums plus précisément, que nous souhaitons proposer dans ces moments privilégiés de lecture à voix haute. Tous les enfants aiment les histoires, tous aiment les partager avec des grandes personnes alors entièrement disponibles pour eux, mais toutes les histoires ne s'intéressent pas aux enfants de la même façon. Certains livres, plus que d'autres, leur donnent à penser, à rêver, à imaginer, à éprouver des émotions et à les mettre en forme, à vivre en tant que lecteur l'expérience de la littérature et en tant qu'enfant des expériences innombrables par le seul pouvoir de l'imaginaire

Que faut-il pour qu'un album puisse permettre à l'enfant de lire en profondeur, d'observer, de se livrer au jeu des interrogations, des hypothèses, des interprétations pour accéder aux sens ? Que faut-il pour que le jeune lecteur trouve dans l'articulation des effets visuels et du verbe poétique matière à nourrir sa pensée et ses désirs, à élaborer des réponses à ses questionnements, au point de se sentir différent après sa lecture ?

Il importe avant tout que l'artiste instaure avec l'enfant une relation de confiance et de complicité. La confiance consiste à offrir aux jeunes lecteurs des histoires en mots et en images qui ne soient pas simplistes, attendues, stéréotypées, porteuses de message ou de modèles d'exemplarité, mais profondes et justes dans leur simplicité. La complicité consiste à ne pas tout dire, ne pas tout expliquer, ne pas tout souligner, ne pas enfermer dans un sens univoque mais à jouer avec le lecteur, à compter sur sa participation active afin qu'il exerce sa liberté d'interprétation en comblant les non-dits, en articulant le langage du texte et de l'image, en donnant libre cours à ses émotions.

Ces livres dans lesquels l'enfant vit en tant qu'enfant, se développe et s'épanouit, ont pour principale caractéristique de réveiller quelque chose de l'enfance: l'énergie du jeu, le sérieux et la gravité des parcours intérieurs, la capacité d'émerveillement et les contradictions inhérentes à cet âge.

A travers cinq grands domaines évocateurs de la vie de l'enfant (les jeux, les peurs, les grandes questions, les relations avec les autres et le monde des sentiments), nous cherchons à effectuer un va et vient permanent entre l'enfant réel, le jeune lecteur et les livres pour mettre en lumière





leurs interactions et leurs relations, pour souligner la connivence qui s'instaure entre les artistes, le jeune lecteur et l'adulte qui lit.

#### *Jeux d'enfants.*

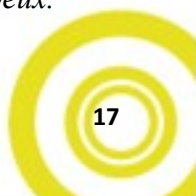
Les enfants jouent constamment et spontanément, ils passent une grande partie de leur temps à jouer et ils savent mieux que personne utiliser les ressources de leur imagination pour improviser des jeux n'importe où et n'importe quand, avec rien ou si peu. Cette activité dite de plaisir est leur mode d'expression privilégié. Il n'est donc pas étonnant que les artistes s'adressant aux tout petits mettent en scène leurs jeux et sollicitent joyeusement leur imaginaire ludique.

Les jeux sur le corps et le visage des bébés, les berceuses et poésies du jour, ces enfantines transmises depuis des millénaires par la tradition orale ou proposées pendant longtemps exclusivement sous forme d'anthologies cèdent la place à des albums. Des artistes illustrent les textes et prolongent la magie verbale par des énoncés et des répétitions à forte unité rythmique (Coll. Pirouette chez Didier jeunesse).

Ces enfantines nourrissent les artistes de manière encore plus innovante quand ces derniers s'amuse à les modifier, les relier, les parodier ou y faire référence. Ils préservent les rimes et les sonorités de la langue tout en introduisant une dimension sémantique nouvelle, souvent d'ordre humoristique ou affective. Ainsi procèdent Olivier Douzou (*Loup*. Le Rouergue), Jeanne Ashbé (*Histoires de bébé*. Pastel) entre autres.

Les jeux symboliques de faire semblant et de cache-cache, si importants pour les tout-petits quand interviennent les inévitables séparations et que se construisent les premières défenses psychiques, donnent lieu à de véritables créations offrant au jeune lecteur de vivre imaginativement et de manière active les premières épreuves que la vie inflige. En lisant *Un train passe* (Donald Crews. Kaleidoscope), *Grand monstre vert* (Ed Emberley. Kaleidoscope) ou encore *Parti* (Jeanne Ashbé. Pastel), chacun peut faire apparaître ou disparaître à sa guise train, visage de monstre ou oiseau, il suffit de tourner la page. De telles lectures procurent un plaisir qui se substitue à celui que donnerait la mère, non absente.

S'attribuer des qualités, des pouvoirs, des prouesses ou des rôles pas encore tout à fait d'actualité au moment de l'enfance conduit à élargir son horizon, à vivre des expériences que la réalité ne permet pas encore. Aller sur la lune (*Petit Ours*, Maurice Sendak, L'école), commander à tout le monde (*Strongboy*. Ilya Green. Didier) ou faire tout toute seule (*Je peux*.



William Wondriska. Hélium) en s'identifiant aux personnages des livres qui réalisent ces tours de force nourrit l'imagination, permet d'envisager un avenir différent et donne envie de grandir.



Choisir de jouer plutôt que d'interdire ou d'ordonner pour composer avec les exigences du quotidien est un parti pris qu'adoptent souvent les artistes quand ils s'adressent aux tout petits sur ces questions. Ils privilégient la mise en scène de relations basées sur le jeu et la connivence plutôt que sur l'autorité. Ces jeux partagés permettent à l'enfant d'accéder au principe de réalité sans renoncer à son sentiment de toute puissance. Roτραut Susan Berner (*Bonne nuit, Tommy*. Seuil) et William Steig (*Drôle de pizza*. Kaleidoscope) démontrent de manière jubilatoire combien le jeu est un espace privilégié de rencontres, d'échanges avec les autres, une « aire intermédiaire d'expérience (Winnicott) », un moyen de changer son rapport au monde et à soi-même.

#### *Fais-moi peur !*

La peur est la grande affaire de l'enfance. Il faut beaucoup de temps, d'énergie et de volonté pour la combattre et l'appivoiser. Elle est naturellement le sujet ou le ressort de bien des histoires qui, selon le cas, parlent de nuit et de ténèbres, d'abandon, de l'autre et de l'ailleurs ou encore des mystères de la vie.

Elles offrent à l'enfant un espace poétique de rêverie dans lequel il peut explorer ses craintes, les désamorcer mentalement, les déplacer sur des contenus plus distanciés et ainsi élaborer ses défenses.

Si les récits du folklore oral ont été les premiers à mettre en scène les peurs humaines ancestrales, les albums d'aujourd'hui en prolongent la longue tradition : ils les réutilisent ou s'en inspirent, reprenant comme eux les principaux interdits culturels de nos sociétés.

La peur de la séparation, constitutive de l'humanité, n'épargne personne, il faut souvent au cours de toute vie humaine apprendre à quitter ceux qu'on aime. La poésie, les livres et les histoires peuvent rendre supportable la souffrance alors éprouvée et même la transformer en joie grâce à la force et à la beauté des mots et des images.

L'album de Martin Waddell et Patrick Benson, *Bébés chouettes* (Kaleidoscope) fait partie de ces œuvres qui offrent à l'enfant une mise à distance poétique des moments de tension liés à la séparation. Trois bébés chouettes comblent le manque laissé par le départ de leur mère par une construction imaginaire dont ils sont maîtres et conservent ainsi un lien psychique avec elle. Le récit, par sa forme simple, sa structure régulière, son jeu de répétitions assure au jeune lecteur le sentiment de continuité pourtant mis en cause par l'histoire et souvent par la vie elle-même.





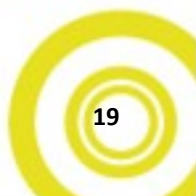
La peur du noir, celle liée à la solitude de la nuit, au silence et à l'immobilité, favorise le retour en force des conflits latents. L'enfant, dans les activités diurnes qui mobilisaient son corps et occupaient son esprit à des choses concrètes, pouvait échapper à ses peurs momentanément enfouies. Bien des albums traitent avec humour, bienveillance et complicité à l'égard de l'enfant, de cette difficile réalité du passage de l'un à l'autre. Le petit ours de Martin Waddell et Barbara Firth (*Tu ne dors pas, petit ours ?* Pastel) ou Jérôme la petite grenouille de Kitty Crowther (*Scratch, scratch, dip, clapote.* Pastel) illustrent la proximité du vécu des personnages avec celui des petits et suggèrent, l'air de rien, l'importance de la relation dans le fonctionnement du psychisme.


Les cauchemars, qui réveillent systématiquement les petits dormeurs, ont le même pouvoir de fascination que les histoires qui en parlent, leur prêtent vie et les personnifient. Mercer Meyer (*Il y a un cauchemar dans mon placard.* Gallimard), Claude Ponti (*Le cauchemar. Tromboline et Foulbazar.* L'école) ou encore Anaïs Vaugelade (*Le cauchemar de Gaëtan Quichon.* L'école) mettent à profit les ressorts comiques et le jeu des répétitions pour provoquer le rire des lecteurs et les libérer de l'angoisse jusqu'à rire d'eux-mêmes. Parce que le jeu avec la peur, la confrontation aux peurs de papier galvanisent la pensée, à l'encontre des peurs réelles qui sidèrent toute réflexion et interdisent momentanément une quelconque élaboration.

Parmi les figures traditionnelles des contes et dans l'imaginaire occidental, le loup et l'ogre se partagent la vedette dans la cristallisation des peurs enfantines. Leur popularité, jamais démentie, ouvre désormais la voie à des renversements de rôles et de situations qui les disqualifient et subvertissent la tradition. L'enfant étant désormais considéré comme un partenaire avec qui l'on peut discuter et non plus comme un être fruste qu'il faut éduquer par la manière forte, il a droit à des histoires susceptibles de remettre en question les pères fouettards, loups et croquemitaines au profit de « l'enfant malin » dont les aventures ouvrent les portes de la transgression. Philippe Corentin (*Mademoiselle Sauve qui peut.* L'école), Mario Ramos (*C'est moi le plus beau.* Pastel), Grégoire Solotareff (*Loulou.* L'école), Tomi Ungerer (*Le géant de Zeralda.* L'école) s'entendent à démystifier ces figures par le biais humoristique, manière non de nier les peurs enfantines, mais de les objectiver ou les mettre à distance pour les combattre.

#### *Les grandes questions*

Tout est sujet d'étonnement et d'interrogation pour les enfants, d'où les « pourquoi » si souvent exprimés et qui attendent sinon des affirmations, du moins des éléments permettant de trouver ou de penser ses propres réponses ou solutions. Aujourd'hui, les albums prennent le relais des mythes et des légendes et servent à expliquer le monde, ils permettent à l'imagination de répondre à la question des origines et de raconter l'histoire de la condition humaine. Ils sont au cœur du questionnement existentiel de l'enfant.





Si un nombre important de titres est consacré à la naissance, peu d'artistes parviennent à trouver le ton juste, les mots et les images qui conviennent aux besoins affectifs des petits. Wolf Erlbruch (*Moi, papa ours ?* Milan), Elzbieta (*Petit Frère et Petite Sœur*. Albin Michel) ou

encore Hélène Riff (*Le petit invité*. Albin Michel) aident l'enfant à construire et consolider cette assise indispensable pour grandir que donne la certitude d'être aimé. Toute naissance se prépare avec soin, disent-ils, les bébés rêvés et imaginés avant de naître, attendus avec une joyeuse impatience, ont dès leur arrivée l'entourage, l'enveloppe qui va les contenir, les protéger pour affronter les inévitables vicissitudes de la vie.

La question des origines, la quête du sens de la vie peuvent aller de pair avec le sentiment inconfortable de l'incomplétude, du morcellement et du manque ou au contraire avec le sentiment de plénitude qu'octroient la présence d'un autre et l'accord avec soi-même. La vie elle-même autant que les albums qui traitent de ces questions offrent bien des occasions d'expérimenter toutes les nuances de ces émotions. Les artistes optant pour la voie du détour et de la métaphore font de leurs histoires un terrain d'aventure que chacun est libre d'imaginer et d'explorer selon ses envies et ses aspirations. Lire sert alors de révélateur et non d'échappatoire. A l'enfant qui pose des questions d'une portée extraordinaire, des artistes comme Shel Silverstein (*Le petit bout manquant*. MeMo), Wolf Erlbruch (*La grande question*. Etre), Claude Ponti (*L'arbre sans fin*. L'école) ou encore Tadao Miyamoto (*Mon papa et moi*. Mango) délivrent des révélations essentielles loin de tout didactisme, parce qu'ils font du langage une activité ludique et poétique permettant de désacraliser les sujets les plus difficiles ou les plus sérieux tout en osant les aborder.

Les questions des enfants sur la mort trouvent également matière à élaboration dans des œuvres de grande qualité, œuvres artistiques et non thérapeutiques, comme certains usages peuvent hélas le laisser croire. Abordés de diverses manières, ces questionnements donnent lieu à des approches multiples (poétiques, métaphoriques et même parfois réalistes) dont le point commun est de ne jamais prétendre connaître le mystère de la mort, ni de l'expliquer et de privilégier le détour par l'imaginaire plutôt que la rationalisation et les explications savantes. Ces choix permettent au processus de symbolisation d'opérer. Olivier Douzou (*Jojo la Mache*. Le Rouergue), Elzbieta (*Petit lapin Hoplà*. Pastel), Max Velthuis (*La découverte de Petit Bond*. Pastel) parviennent à cet équilibre délicat qui permet de dire à l'enfant des choses difficiles, qui continue à entretenir l'infinie curiosité et la capacité d'étonnement des enfants.

#### *Les autres et moi*

« Un bébé tout seul, ça n'existe pas », nous dit Winnicott. Selon lui, tout nourrisson est toujours en relation avec quelqu'un d'autre et cela sert d'ancrage à tous les liens à venir. Le Moi est inséparable de l'autre, il en a besoin pour se saisir comme tel, nous dit aussi Henri Wallon. L'alter ego fait office de charnière entre le monde intérieur du sujet et le monde extérieur dont il faut assimiler les normes. Et des relations bien ajustées contribuent à donner à l'enfant la confiance nécessaire pour aimer, pour se réjouir de la présence des autres, pour se rassurer et se percevoir comme un être susceptible d'être estimé et aimé.

Les petits héros des livres d'aujourd'hui portent en eux la marque d'une nouvelle conception de l'enfance et de l'éducation. Ils vivent comme des enfants réels qui s'amuse, font des bêtises et établissent avec les grandes personnes des relations ouvertes et confiantes.

Grandir, c'est parvenir à régler le dilemme entre protection et liberté, deux aspirations qui habitent très tôt l'enfant et que certains livres abordent sans jamais trancher. Ces albums précieux, parce qu'éloignés de toute démonstration ou leçon de sagesse, sont souvent hors du





temps, au centre même des émotions enfantines. Kate Banks et Georg Hallensleben (*Ferme les yeux*. Gallimard), Margaret Wise Brown et Clement Hurd (*Je vais me sauver*. Mijade), ou encore Gabrielle Vincent (*Les questions de Célestine*. Casterman) et Arnold Lobel (*Oncle éléphant*. L'école des loisirs) donnent chacun à leur manière aux petits lecteurs des atouts pour penser, éprouver et réaliser une autonomie de plus en plus affirmée grâce à des relations harmonieuses avec les autres.

D'autres artistes comme Anaïs Vaugelade (*Maman Quichon se fâche*. L'école) ou Kay Thompson (*Eloïse*. Gallimard), Claude Ponti (*Le Non*. L'école) privilégient la veine humoristique pour jouer avec bonheur de toutes les révoltes enfantines face à l'autorité. Ils montrent avec beaucoup de sensibilité et d'efficacité que la phase dite d'opposition et de bêtises n'est pas seulement l'expression d'un refus. Elle sert avant tout à affirmer son existence face à autrui. Ces auteurs ne donnent une fois de plus ni leçon ni modèle, ils s'adressent à la part créative de l'enfant qui exprime librement ses sentiments. Ils font du jeu la condition indispensable d'une authentique communication.

#### *Grandes joies et petites peines*

La fiction seule permet d'avoir accès aux sentiments d'une personne tierce et de pénétrer sa conscience, réparant ainsi d'une certaine façon le déficit de toute relation intersubjective. En s'identifiant aux personnages, le lecteur s'y reconnaît en partie mais il apprend surtout des vérités sur lui-même à travers des expériences nouvelles. Les sentiments, qui prennent un relief démesuré chez les petits, occupent une place prépondérante dans l'univers des albums. De la solitude à l'amitié en passant par la colère, la jalousie et l'amour, nombre de personnages sont habités par ces « passions » souvent marquées par le désordre et par l'excès, et qui font écho au quotidien du petit lecteur. S'ils éclairent le lecteur sur ses propres défaillances ou sur ses propres forces, s'ils lui font éprouver imaginativement la souffrance des uns ou le bonheur des autres, ils lui laissent entendre que toutes les situations peuvent évoluer et imaginer comment les y conduire. Ainsi enfants et personnages se confrontent aux autres et apprennent quels renoncements exige la relation avec ses semblables et quels bénéfices elle apporte. Le sentiment de solitude de Marcel (*Marcel et Hugo*. Anthony Browne. Kaleidoscope) ou celui de Neige (*Neige*. Grégoire Solotareff. L'école), la colère de Max (*Max et les Maximonstres*. Maurice Sendak. L'école), la jalousie de Lili (*Jules, le plus beau bébé du monde*. Kevin Henkes. Kaleidoscope) et l'amitié de Petit Bleu et Petit Jaune (Leo Lionni. L'école) offrent au jeune lecteur autant de terrains d'expérience où s'essayer à mettre un peu d'ordre dans le chaos de ses émotions et à en relativiser l'ampleur.

Lire avec les enfants, c'est leur permettre de comprendre que les livres – bien plus encore que les rêves – les aideront à grandir.



## **L'éducation des jeunes enfants : quelles compétences pour demain ?**

***Agnès FLORIN. Professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation.  
Université de Nantes.***

Comment contribuer au mieux au développement des compétences pour demain chez les jeunes enfants, compte tenu des apports de travaux récents en psychologie de l'éducation ? Parler de compétences des enfants implique de considérer aussi celles des adultes qui s'occupent d'eux, pour deux raisons : les enfants se considèrent comme compétents d'abord dans le regard que les adultes portent sur eux ; ensuite aider les enfants à développer des compétences suppose chez les professionnels des connaissances sur ce qu'on enseigne ainsi que des compétences éducatives et pédagogiques. Quelles compétences pour demain ? J'ai choisi de partir de la Recommandation du Parlement et du Conseil européens du 18 décembre 2006 à Lisbonne, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Que peuvent apporter les recherches récentes sur les apprentissages, notamment scolaires, pour interroger la notion de performance, appréhender ces compétences, assurer leur évaluation et favoriser leur développement ?

### **1. Quelles compétences pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**

Selon les textes européens, les compétences clés devraient être acquises par les jeunes au terme de la période obligatoire d'enseignement les préparant à la vie d'adulte, notamment à la vie professionnelle, tout en constituant une base pour des apprentissages ultérieurs. Elles devraient l'être aussi par les adultes au cours de leur vie dans le contexte d'un processus de développement et d'actualisation. L'acquisition de ces compétences clés répond aux principes d'égalité et d'accès à tous. Les groupes désavantagés dont le potentiel d'apprentissage doit être soutenu sont particulièrement concernés par ce cadre de référence. Le cadre définit 8 compétences clés et décrit les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles. Ces compétences clés, que je ne développerai pas ici, sont : la communication dans la langue maternelle ; la communication en langues étrangères ; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies ; la compétence numérique ; apprendre à apprendre ; la compétence sociale et civique ; l'esprit d'initiative et d'entreprise ; la sensibilité et l'expression culturelles. Ces compétences clés sont interdépendantes les unes des autres et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. Ce cadre constitue un outil de référence à destination des États membres pour leurs politiques d'éducation et de formation. Il traduit une évolution dans les objectifs de l'éducation pour le



21<sup>ème</sup> siècle qui interpelle la recherche sur de nouvelles formes d'apprentissages et de nouvelles compétences, ainsi que sur leur évaluation.

Traditionnellement la psychologie de l'éducation s'est intéressée aux apprentissages, et pour une large part, aux apprentissages scolaires, particulièrement ce qu'on appelle les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter). Evolution des cadres théoriques, besoins de formation, questionnements sur les missions de l'école, évolution de son public ont convergé pour en faire un domaine d'études privilégié jusqu'aux années 90, dans lequel on s'est intéressé successivement à la manière de classer les élèves, à la compréhension des différences de performances (années 60), à l'analyse des processus et des stratégies d'apprentissage (années 80), à la prévention des difficultés d'apprentissage (années 90), et, plus récemment, au développement des compétences..

## **2. Des apprentissages aux compétences : les apports de la psychologie**

Selon Crahay, Dutrévis et coll. (2010, p.12), « *toute compétence scolaire consiste en un ensemble d'éléments divers (moteurs, procéduraux, conceptuels, métacognitifs et représentationnels) qui, par suite de leur interdépendance, constituent un tout plus ou moins cohérent* ».

### **2.1. Apprentissages et compétences**

Mais tout apprentissage scolaire mobilise aussi des représentations ou croyances qui peuvent interférer avec ou, au contraire, dynamiser et réguler le processus cognitif de l'apprentissage. Ainsi, faire en sorte qu'un élève apprenne à lire et aime lire en comprenant ce qu'il lit, implique le développement de savoirs et savoir-faire, mais aussi de représentations concernant la lecture et, en définitive, d'un rapport positif au savoir lire. Ces apprentissages sont difficiles car ils supposent le traitement en parallèle de plusieurs types de connaissances, et ils impliquent des processus implicites et des traitements intentionnels. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres (par exemple le lexique), l'apprentissage commence avant l'enseignement formel : les enfants construisent des hypothèses sur le sens des traces écrites de leur environnement, à travers leurs contacts quotidiens avec l'écrit, et se forment des représentations spontanées à propos du code écrit. Vers 3 ans, ils ne distinguent pas les pictogrammes et les lettres, puis ils font l'hypothèse que plus il y a de choses à dire, plus il y a de choses à écrire ou que « éléphant » est plus long que « chat » parce que c'est plus gros (Martinet, Valdois & Fayol, 2004), avant d'arriver à considérer que l'écrit traduit du son et que les mêmes signes correspondent aux mêmes sons (conception graphophonologique). Les enfants disposent donc avant tout enseignement formel de connaissances conscientes et de savoir faire qui constituent un socle de compétences sur lesquelles l'enseignement des apprentissages fondamentaux devrait s'appuyer. Les apprentissages implicites se développent également avec l'enseignement qui favorise les contacts nombreux et réguliers avec les écrits, selon Gombert & al.



(2004). Dans la construction de ces hypothèses, il arrive souvent que les enfants aient à leur disposition plusieurs modalités de réponses et de traitement possibles : automatismes, connaissances factuelles,

procédures et connaissances conceptuelles et donc apprentissages explicites. Plusieurs stratégies entrent ainsi en compétition. Comme l'écrit Crahay, ce n'est pas toujours le traitement optimal qui accède en priorité à la mémoire de travail. Houdé (2008) parle de contrôle par inhibition dans la mesure où il s'agit d'apprendre à inhiber les automatismes acquis, pour permettre la mise en place d'une autre stratégie cognitive.

## **2.2. Stratégies d'apprentissage et métacognition**

Depuis les travaux fondateurs de Flavell, les études sur la métacognition se sont multipliées (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006) et permettent de distinguer les connaissances et croyances métacognitives, les jugements et sentiments métacognitifs et le contrôle cognitif. Les enfants développent très tôt une réflexion sur les savoirs et les apprentissages et ceci constitue un domaine d'étude appelé croyances épistémiques ou épistémologie personnelle. Les enfants développent également des croyances sur les stratégies cognitives pour apprendre, mémoriser et comprendre un texte. Par exemple, ils savent que pour mémoriser une information, il faut se la répéter plusieurs fois, mais bien des fausses croyances demeurent pour nombre d'entre eux. Nous avons pu le constater lors d'une recherche (Guimard & al, 2007) visant à remobiliser sur l'écrit des élèves de 6<sup>ème</sup> ayant des résultats faibles aux évaluations de rentrée : nombre d'entre eux s'étonnent de ne pas mémoriser un texte après l'avoir lu trois fois (seulement !).

Les enfants savent très tôt distinguer les tâches de reconnaissance et de production et leur degré de difficulté, ou une activité de lecture selon qu'il s'agit de lire un roman ou une bande dessinée (Fayol, 2008). Mais pour autant, ils peuvent échouer à mobiliser les stratégies appropriées pour accomplir une tâche, soit parce qu'ils ne les connaissent pas, soit parce qu'ils ne peuvent les mobiliser (Veenman & al, 2006), du fait notamment d'une surcharge cognitive liée au nombre de procédures nécessaires. Ces stratégies devraient faire l'objet d'un enseignement explicite, car elles ne sont pas acquises spontanément ni enseignées dans tous les milieux, et une minorité d'enfants est susceptible de les mettre en œuvre spontanément. Nous avons nous-mêmes pu obtenir une amélioration des performances en production écrite chez des élèves de cycle 3 grâce à un enseignement explicite des stratégies de traitement lexical et métalexical (Florin, Guimard & Nocus, 2008). Selon Veenman & al. (2006), pour être performante, cette instruction explicite devrait respecter trois principes : intégrer l'instruction métacognitive dans un enseignement disciplinaire afin d'assurer la connexion entre les stratégies et le contenu ; informer les élèves de l'utilité des stratégies et démarches de contrôle afin de les inciter à





consentir l'effort nécessaire à leur acquisition et leur exercice ; prolonger l'instruction métacognitive afin de garantir la stabilisation et l'usage harmonieux des stratégies et contrôle métacognitifs.


### 2.3. Les aspects conatifs des apprentissages

Le terme « conatif » est revenu en force avec le développement de la psychologie cognitive, pour définir « les aspects non cognitifs » des conduites. Des glissements progressifs ont conduit ce terme à devenir de plus en plus large et à recouvrir plusieurs domaines, tels la motivation, le soi dans la mesure où image et estime de soi peuvent expliquer les choix de buts à atteindre, ainsi que la planification, la décision (cf. Florin & Vrignaud, 2007, pour des exemples). Mais on s'est intéressé de plus en plus à l'impact du social sur la conation, en particulier dans une perspective développementale. Les recherches se font dans des situations « naturelles » plutôt qu'au laboratoire, et avec des approches différentielles, puisque la variabilité des sujets est un facteur explicatif central.

Apprendre à apprendre et à comprendre, en (re)mobilisant l'enfant (pas seulement l'élève) sur sa propre activité et ses conséquences, constitue un objectif central de l'éducation, dès la petite enfance, afin de développer ces compétences, avant que l'espérance de réussite ne se dégrade et que les élèves cherchent à préserver leur estime de soi... en n'apprenant plus, en pratiquant « *l'auto-handicap* » (Bandura, 2003), en créant des obstacles à leur propre performance pour se protéger avant d'avoir échoué. Certains enfants développent en effet très tôt un sentiment d'incompétence, de « *résignation apprise* » (Seligman & Altemor, 1980) ou de « *découragement appris* » (Deci & Ryan, 2002). Nous avons pu le montrer il y a déjà longtemps, avec des élèves d'école élémentaire, qui ne conçoivent déjà plus que leurs efforts puissent déboucher sur des succès (Florin, 1987 ; Ehrlich & Florin, 1989). Selon les approches sociocognitives actuelles de la motivation (Bandura, 2003), l'être humain a la possibilité de contrôler ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'il devient, grâce à ses capacités de base, telles que la symbolisation (certains enfants la découvrent en arrivant à l'école maternelle), la vicariance (il existe plusieurs manières d'appréhender un problème), l'anticipation, l'autoréflexion et l'autorégulation, qui lui permettent des auto-apprentissages et le développement de processus d'auto-organisation des connaissances. Trois variables déterminent différents profils comportementaux des élèves qui se sentent impuissants ou capables de réussir : le sentiment de compétence, la conception de l'intelligence et l'orientation des buts.

Le sentiment de compétence, ou d'efficacité personnelle, correspond à l'autoévaluation de sa capacité d'agir efficacement sur son environnement et de réussir les tâches auxquelles on est confronté ; lorsque cette autoévaluation est négative, elle entraîne régulièrement des processus de *résignation apprise*. Le sentiment de compétence est crucial pour l'enfant : se percevoir comme pouvant influencer sur le résultat de ses actions constitue un besoin fondamental, selon Bandura et bien d'autres auteurs. La perception de sa compétence renvoie aussi aux conceptions de l'intelligence que peuvent induire les enseignants et les parents, souvent de manière implicite. Si l'on est convaincu de la stabilité de l'intelligence, voire de son caractère inné, toute réponse est une manifestation d'intelligence ou d'incompétence, et le feedback de





l'adulte est interprété comme une évaluation à la fois de sa performance et de son intelligence. Si l'intelligence est considérée comme évolutive, une erreur n'est pas le signe d'une incompétence, mais plutôt d'une stratégie inadaptée. Conception de l'intelligence et sentiment de compétence interagissent avec les buts que se fixent les élèves : apprendre et comprendre ou réussir et éviter l'échec.



Eduquer et enseigner suppose de veiller tout autant à l'acquisition des automatismes qu'au développement de la compréhension, prendre en compte les aspects explicites et implicites des apprentissages et les dimensions motivationnelles des activités, pour aider les élèves à élaborer des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la maîtrise de compétences complexes.

#### **2.4. Apprendre à apprendre et les capacités d'autorégulation**

Les travaux récents sur ce thème, presque exclusivement anglo-saxons, sont nombreux. Dès la petite enfance, certains comportements, comme la capacité à maintenir son attention, à s'organiser face à une tâche scolaire et à contrôler l'activité sont liés aux performances scolaires et prédictifs des performances académiques ultérieures. Ces "comportements centrés sur les apprentissages" jouent un rôle important dans la capacité des enfants à réguler leur comportement (McClelland & al. 2000) et à acquérir une certaine autonomie (Cèbe & Pelgrims, 2007). Certains auteurs (McClelland & Morrison, 2003) intègrent cette notion dans les « compétences sociales », qui comporteraient deux dimensions : les « compétences sociales centrées sur les apprentissages » d'une part (suivre les consignes, participer aux activités en classe, l'attention et l'organisation) et les « compétences interpersonnelles » (interactions avec les pairs, respect des autres, par exemple). Les composantes décrivant l'autorégulation ne font pas consensus (McCabe & Books-Gunn, 2007), même si l'attention, l'organisation en classe et les capacités de contrôle de l'activité semblent constituer des éléments incontournables, comme nous l'avons nous-mêmes montré dans plusieurs études transversales et longitudinales (Florin, 1991 ; Guimard, Nocus & Florin, 2009).

#### **2.5. La communication en langue maternelle et en langues étrangères**

Avec les technologies de l'information et de la communication et la circulation des personnes d'un pays à l'autre, la question des langues d'enseignement et des langues d'usage prend une acuité que la France a voulu trop longtemps occulter, en oubliant que ces langues font partie de l'identité des personnes. Les apprendre et les utiliser constitue un droit fondamental, comme le souligne en 2001 le Cadre européen commun de référence pour les langues. Le bilinguisme concerne plus de la moitié de la population mondiale : contrairement aux idées reçues, du moins en France, être bilingue n'est donc pas exceptionnel. En France, les crèches et les écoles accueillent des centaines de milliers d'enfants dont la langue de socialisation n'est pas le français. Mais les enseignants et les éducateurs ne sont pas formés





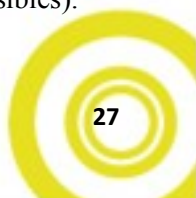
pour les accueillir et les programmes scolaires n'en font pas mention. Le paradoxe est encore plus grand dans les départements, territoires et pays d'outre-mer (DOM-TOM-POM), qui enregistrent des taux d'échec scolaire nettement supérieurs à ceux de la métropole, et dans lesquels le français, langue de scolarisation, est la langue seconde de nombreux enfants. Cette situation, dans laquelle deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socioculturel relativement supérieur à l'autre dans la société, est qualifiée de diglossique. Selon l'hypothèse déjà ancienne de Cummins (1979), les compétences en langue seconde (L2) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en langue maternelle (L1) au moment de l'exposition à L2. Un premier seuil de compétence doit être dépassé en L1 pour éviter que l'exposition intensive à L2 ne conduise au semilinguisme ou bilinguisme soustractif. De plus, si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme a des effets notables sur les compétences cognitives supérieures (bilinguisme additif).


Les recherches actuelles montrent des effets de transfert réciproque de compétences acquises en L1 et L2. Plusieurs soulignent la supériorité des enfants bilingues à l'oral, plus particulièrement dans les compétences métalinguistiques, et à l'écrit, en lecture et en écriture (Bialystok, Luk et Kwan, 2005 ; Demont, 2001). Les effets positifs mis en évidence dans les situations de bilinguisme sont retrouvés dans les contextes de diglossie. L'efficacité des programmes d'immersion dans plusieurs pays (Canada, Belgique) depuis environ 25 ans a été testée. Nous avons nous-mêmes réalisé et nous réalisons plusieurs études sur l'évaluation de dispositifs d'enseignement de la langue d'origine en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane, ainsi qu'en métropole (Florin, 2008 ; Nocus, Florin, Guimard, Vernaudon, 2007 ; Nocus, Guimard, Florin, 2009). Nous avons trouvé des effets à court terme des dispositifs d'enseignement bilingue (5h hebdomadaires) sur la langue d'origine des élèves et des effets « différés » sur le français.

## **2.6. Développer l'imitation ou la créativité**

Parmi les compétences pour demain, figure l'esprit d'initiative, qui suppose créativité, innovation et prise de risques. Quelles compétences développe-t-on chez les jeunes enfants selon que l'intervention de l'adulte relève d'un enseignement direct ou non ? Deux recherches récentes apportent des éléments intéressants. Une intervention directe de l'enseignant permet d'obtenir plus rapidement une réponse précise de l'enfant, mais elle lui permet moins de découvrir de nouvelles informations ou de créer une solution nouvelle, voire inattendue, à un problème.

Dans l'expérience de Buchsbaum, Gopnik, Griffith et Shafto (2011), une chercheuse présente à des enfants de 3 ans 1/2 à 5 ans 1/2 un objet complexe (un jouet inconnu), permettant de produire de la musique ou pas selon la séquence d'actions qu'on exerce sur lui (5 séquences de 3 actions possibles).






Les situations sont filmées. Pour un 1<sup>er</sup> groupe d'enfants, la chercheuse se présente comme une enseignante qui connaît l'objet et son fonctionnement et montre les différentes séquences d'actions possibles et leurs résultats. Pour un 2<sup>nd</sup> groupe d'enfants, elle feint l'ignorance en produisant les


séquences d'actions : « *Je sais que ça fait de la musique, mais je ne sais pas comment ça marche ; on va essayer ensemble pour comprendre comment ça marche ! Qu'est-ce qui se passe si j'essaye de le faire rouler, de le secouer et puis de taper dessus ?* ». Elle s'étonne de produire des sons avec certaines séquences d'actions et se montre déçue si l'objet n'en produit pas. Dans les deux cas, après cette séquence, elle donne l'objet à l'enfant et lui dit : « *Maintenant, à toi ! Essaie de jouer de la musique avec !* ». Qu'observe-t-on ? Non seulement les enfants du 2<sup>ème</sup> groupe ont découvert par eux-mêmes les autres possibilités de l'objet, mais ils ont aussi joué plus longtemps en découvrant davantage de possibilités cachées que ceux du 1<sup>er</sup> groupe. En fait l'enseignement direct (1<sup>er</sup> groupe) permet d'arriver rapidement à une solution (ici : produire des sons) et c'est en cela qu'il est efficace, mais il peut laisser croire que les possibilités qui ne sont pas montrées n'existent pas : une information nouvelle ou improbable est moins susceptible d'être découverte dans ce cadre, selon les auteurs.

Cette expérience, comme celle de Schulz & Bonawitz (2007) conduite avec des enfants de même âge, nous renseigne également sur la manière dont les petits combinent rationnellement de multiples sources d'information sur les actions nécessaires pour provoquer un résultat particulier. Les jeunes enfants sont de grands imitateurs, on le sait, mais comment font-ils pour décider des actions à imiter ? En fait, ils apprennent la probabilité des liens entre les séquences d'actions et les résultats à travers des démonstrations répétées, mais ils utilisent aussi des informations sur les intentions, l'état des connaissances et la qualité pédagogique de l'adulte. Les auteurs ont ainsi pu vérifier un modèle informatique qui prédit si les enfants décident d'imiter tout ou partie d'une séquence d'actions selon un modèle de données statistiques et la position pédagogique du démonstrateur. Ils imitent davantage les séquences d'actions qui produisent le résultat souhaité, mais ils interprètent les mêmes preuves statistiques différemment quand il s'agit d'un « enseignant compétent » par rapport à un « démonstrateur naïf ». Ils imitent davantage dans un contexte « pédagogique » que dans un contexte « non pédagogique ».

Ces études montrent que les enfants sont sensibles à l'information statistique, l'état des connaissances, et l'intention pédagogique pour choisir les séquences d'actions à imiter. Il serait intéressant d'examiner si ces résultats avec des objets physiques sont transférables à la transmission des conventions culturelles telles que les mœurs, les rituels ou même des régularités linguistiques.



Les chercheurs, les éducateurs et les parents ont longtemps cru que les jeunes enfants apprennent les relations de cause à effet par le jeu d'exploration, sans pouvoir véritablement l'expliquer. En fait, nous







commençons à comprendre qu'ils sont capables de jugements probabilistes et d'inférences causales précises, en contrôlant les variables pertinentes. Schulz & Bonawitz ont montré qu'ils sont capables de s'engager de manière sélective dans une exploration plus approfondie lorsque la structure causale des événements est ambiguë (2 sources de variation en même temps). Le jeu exploratoire des enfants, même très jeunes, semble refléter un peu la logique de la recherche scientifique<sup>1</sup>. Reste à expliquer pourquoi le bébé peut si bien raisonner en termes de statistiques, alors que les performances de l'adulte en ce domaine sont relativement mauvaises, notamment face à des jeux de hasard...

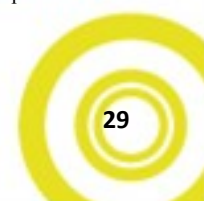
Ces expériences nous permettent de mieux comprendre comment les jeunes enfants apprennent et peuvent découvrir par eux-mêmes des solutions nouvelles, tout en observant les comportements des adultes, les relations causales et logiques entre les événements et leurs probabilités d'apparition. Ceci nécessite une attention particulière des professionnels de l'éducation et ne peut que renforcer l'idée qu'enseigner aux plus jeunes nécessite une formation de haut niveau et des connaissances actualisées, pour ajuster au mieux les interventions éducatives, étayer à la fois l'acquisition de connaissances et le développement de la créativité chez les tout-petits.


### **3. L'éducation de la petite enfance et les inégalités sociales**

Les données de la recherche montrent que la qualité de l'éducation de la petite enfance joue un rôle important sur les trajectoires de vie, y compris sur la santé, les relations sociales et la réussite scolaire et professionnelle (Eismann, 2009 ; UNESCO, 2004 ; NICHD, 2005). Dès l'entrée au CP, les niveaux de compétences sont déjà différenciés socialement et les progressions à l'école élémentaire diffèrent selon le milieu d'origine de l'élève, même à niveau comparable à l'entrée au CP : non seulement la scolarité élémentaire ne compense pas les inégalités à l'entrée au CP, mais on constate une augmentation des écarts au fur et à mesure du cursus élémentaire. A la fin de la scolarité élémentaire, la moitié des inégalités de réussite est due aux différences de compétences présentées par les élèves à l'entrée au CP. Les compétences en français et en mathématiques à l'entrée en 6<sup>ème</sup> sont fortement liées au niveau à l'entrée en CP (Caille & Rosenwald, 2006). La réussite de la scolarité à l'école primaire dépend bien davantage du niveau acquis en maternelle que de l'origine sociale (4 à 5 fois plus). Il ne s'agit pas de minimiser le rôle des inégalités sociales dans les inégalités de réussite scolaire, largement mises en évidence par diverses études : les différences de compétences des enfants à l'entrée au CP reflètent déjà les influences du milieu familial, de son capital social, économique et culturel, mais elles reflètent aussi l'influence de l'école. L'impact des expériences des premières années pour le développement des enfants et leurs apprentissages (Florin, 2007) devrait inciter les responsables politiques à accorder plus

---

<sup>1</sup> Nous savons aussi que ces capacités se construisent dès la première année de vie. Luca Bonatti (2007) et d'autres chercheurs ont montré qu'entre 8 et 12 mois les bébés peuvent envisager la probabilité d'un événement futur. En mesurant leurs temps de regard vers un écran, on sait ainsi qu'ils peuvent prévoir les probabilités du tirage d'une loterie sans avoir aucune expérience de ses résultats (quelle boule va sortir parmi les bleues et les rouges, en nombre différent dans l'urne transparente sur l'écran ?).







d'importance à l'éducation dans la petite enfance et à son rôle dans la prévention des difficultés d'apprentissage et de développement. C'est ce que j'ai préconisé dans le rapport que m'avait commandé le Haut Conseil de l'Education en 2007 pour son Bilan des résultats de l'école 2007 sur « L'école primaire » (voir aussi Florin & Crammer, 2011).

#### **4. Dépasser l'évaluation traditionnelle**

Les conséquences négatives de l'évaluation traditionnelle sur les performances, l'estime de soi et les trajectoires des élèves sont bien connues. Aujourd'hui comme hier, on considère que ces évaluations renforcent la docilité et la soumission des élèves (Perrenoud, 1998) et visent des objectifs de formation limités à la réussite académique. Comme le suggèrent les comparaisons internationales, ces pratiques trop normatives semblent, au moins chez les élèves français, générer des craintes lorsqu'ils ont à répondre à des questions ouvertes ou qu'ils ne sont pas sûrs de la bonne réponse. Le poids de la culture de l'évaluation traditionnelle est tel que les évaluations diagnostiques sont peu utilisées à des fins formatives, tant au collège qu'à l'école primaire (Normand & Derouet, 2004 ; IGEN, 2005 ; Guimard, Nocus, Florin, 2009). Dans une société nécessitant que les individus acquièrent des compétences complexes et puissent avoir confiance en leurs possibilités, l'évaluation devrait aider les élèves à réguler leurs apprentissages et à développer leur autonomie, tout en les responsabilisant (Scallon, 2007). Cela suppose aussi que l'enseignant informe les élèves sur les objectifs d'apprentissage, pour qu'ils puissent connaître les buts à atteindre et être en mesure de progresser (IGEN, 2005). L'élève peut participer de façon active à l'évaluation de ses productions et à l'examen des stratégies qu'il a utilisées pour y parvenir et éventuellement pour les améliorer (Allal, 1999 ; Thélot, 2002). En apprenant à évaluer ses productions, l'élève peut développer des capacités d'analyse et accroître sa motivation à apprendre (Guimard, 2010).

#### **5. Education et qualité de vie des enfants**

Comme nous l'avons indiqué, les finalités globales assignées aujourd'hui à l'éducation concernent aussi l'épanouissement personnel. Notions largement utilisées en psychologie de la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002), le bien être et la qualité de vie le sont encore peu en éducation, du moins en France, alors qu'elles sont incluses dans des enquêtes internationales concernant les enfants et les adolescents (OCDE, 2007 a et b ; UNICEF, 2007). Signalons une enquête de l'AFEV (2009) réalisée en France auprès de 397 élèves de primaire et de collège dans des quartiers défavorisés, suivis par un étudiant de l'AFEV. Selon cette étude, 66% des enfants déclarent ne pas aimer aller à l'école ou un peu seulement (plus qu'en 2008), 36% déclarent avoir mal au ventre avant d'aller à l'école, parfois ou souvent ; 64% d'entre eux confient ne pas comprendre certaines fois ce qu'on leur demande de faire à l'Ecole. Comme





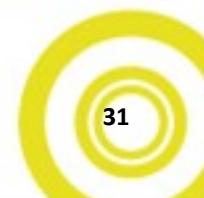
le note Ben-Arieth (2007), le bien être et la qualité de vie des enfants déterminent probablement en partie leur bien être et leur qualité de vie à l'âge adulte.


L'évaluation de la qualité de vie ne peut se réduire à une évaluation objective des conditions de vie matérielles et de santé d'une personne, car elle implique une part de subjectivité. Les mesures directes posent des problèmes méthodologiques avec les jeunes enfants. Leur manque d'expérience, leurs capacités attentionnelles limitées, leurs difficultés à exprimer leurs idées ou à comprendre les items font que les auto-questionnaires sont peu adaptés aux moins de 8 ans, mais de telles évaluations s'avèrent possibles (Creemens, Eiser et Blades, 2006), lorsque le format des questionnaires est attractif et adapté à leurs capacités. Nous avons conçu une méthodologie d'autoévaluation de la qualité de vie chez des enfants de 3 à 6 ans à partir d'indicateurs issus de leur propre perception des diverses expériences qu'ils vivent dans leurs milieux de vie (questionnaires, animation de discussions en petits groupes). Les premiers résultats (Bacro, Rambaud, Florin, Guimard, 2011) montrent que les jeunes enfants sont capables d'explicitier ce qui les rend heureux ou malheureux, et mettent en évidence des variations des réponses en fonction de l'âge et du sexe.

## **6. Pour conclure**

Quels seront les besoins de formation des enfants d'aujourd'hui pour demain ? Pas tout à fait ceux des générations précédentes... Préparer aux apprentissages fondamentaux, mais lesquels ? Lire, écrire, compter, certes, mais pas tout à fait comme hier, et pas seulement, car les outils technologiques (ordinateur, internet, téléphone, vidéo, etc.) modifient notre rapport à l'écrit et aux nombres et nous habituent à passer rapidement d'une activité à l'autre. Les modes de vie et les activités partagées avec les adultes ont changé aussi, même si la famille, recomposée ou non, reste le lieu de socialisation de la plupart des enfants. La durée de la scolarisation elle-même éloigne les enfants des adultes. Le temps quotidien des activités qu'ils partagent peut se réduire au repas du soir, chacun se consacrant à ses occupations, avant et après, dans un espace personnel s'il en dispose. L'individualisme dans la vie commune de la famille semble devenir la règle, y compris pour les enfants, si l'on en croit certains sociologues (De Singly, 2009). Si l'on peut être « libres ensemble », il ne semble pas encore que les enfants, notamment les plus jeunes, puissent apprendre seuls.

J'ai bien conscience d'avoir laissé de côté dans cet exposé des compétences tout à fait essentielles pour le développement des enfants et l'avenir de la société, ou de ne les avoir abordé que de manière très allusive, faute de temps. Développer les compétences sociales et civiques correspond, dans une certaine mesure, au bien être personnel et collectif et suppose de concevoir des programmes scolaires et des outils pédagogiques encore rares à l'heure actuelle (il en existe au Québec), d'évaluer leur impact sur le développement des enfants. Les travaux sur le développement de la théorie de l'esprit et la





compréhension des états mentaux, les siens et ceux d'autrui, constituent un socle théorique solide (Thommen & Rimbert, 2005) pour des applications dans le champ de l'éducation. Développer la sensibilité et l'expression culturelle implique le développement émotionnel que je n'ai pas pu aborder ici.

Permettez-moi de revenir à la créativité, l'innovation, l'esprit d'initiative, compétences essentielles s'il en est, tant pour le développement personnel que pour l'évolution de la société. Elles suscitent un grand intérêt actuellement, grâce notamment aux travaux de Harris (2007) sur le rôle de l'imagination dans le développement cognitif et affectif. Penser un monde différent, qui n'existe pas (pensée contrefactuelle) est complexe. Il faut suspendre provisoirement et mentalement sa connaissance empirique (inhibition), prendre en compte la représentation mentale de l'autre (renvoie à la théorie de l'esprit), se représenter des chaînes causales différentes de celles du réel, utiliser le langage pour s'approprier ces changements complexes. Nous travaillons sur ces questions depuis deux ans pour élaborer des entraînements à la pensée contrefactuelle à l'école maternelle (Jalloul, Florin & Guimard, 2008). Nous avons déjà trouvé qu'un étayage par l'imaginaire favorise la résolution de syllogismes et nous poursuivons cette exploration pour confirmer le rôle de la pensée contrefactuelle dans l'imagination et les raisonnements déductifs des enfants ; 300 enfants de 3 à 6 ans sont impliqués dans cette étude.

Imaginer, apprendre à penser un monde différent conditionne les innovations de demain. Aidons les enfants à devenir aussi des chercheurs !

## Références

- AFEV/Trajectoires (2009). *Baromètre réalisé auprès de 397 enfants, primaire et collège, suivis par un étudiant de l'AFEV*. www.trajectoires-reflex.org.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover & B. Noël. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck Université. 36-56.
- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A., Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l'éducation. *A.N.A.E.*, n°112/113, 189-194.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trans.). Bruxelles: De Boeck Université (Original work published in 1997).
- Ben-Arieh, A. (2007). Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. *Background paper prepared for the Education For All Global Monitoring Report 2007*. Strong foundations : early childhood care and education.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read : Interaction among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la Santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Buchsbaum, D., Gopnik, A., Griffiths, T.L., Shafto, P. (2011). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 119 (sous presse, disponible en ligne).
- Caille, J.P. & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: construction et évolution. In Collectif, *France, portrait social*. Paris: Edition INSEE.
- Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2007). Apprends-moi à être autonome ! *Psychologie & éducation*, 4, 69-85.
- Crahay, M., Dutrévis, M., Marcoux, G. (2010). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. dans Crahay (M.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 12-46.
- Creameens, J., Eiser, C., & Blades, M. (2006). Characteristics of health-related self-report measures for children aged three to eight years: a review of the literature. *Quality of Life Research*, 15, 739-754.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *Journal international de psychologie*, 36(4), 274-285.





- De Singly, F. (2009). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Pocket Evolution.
- Ehrlich, S., Florin, A. (1989). Ne pas décourager l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 35-48.
- Eismann, S. (2009). Routine Data Collection and Monitoring of Health Services Relating to Early Childhood Development : A Two-Nation Review Study. *Innocenti Discussion Paper No. IDP 2009-01*. Florence: UNICEF.
- Fayol M., (2008). Cognition et métacognition, (pp. 59-64) In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1991). - *Pratiques du langage en maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, Croissance de l'Enfant, Genèse de l'homme.
- Florin, A. (2007). *Petite enfance et modes d'accueil : qu'en dit la recherche internationale*. Toulouse : Erès.
- Florin, A. (2008). Que savons-nous sur l'acquisition du langage oral chez l'enfant ? in J.Feuillet (coord.). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Nantes, CRINI.
- Florin, A. & Crammer, C. (2010). *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier.
- Florin, A. & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes, P.U.R.
- Gombert, J.E., Bonjour, E., Marec-Breton, N. (2004). Processus impliqués et traitements intentionnels dans l'apprentissage de la lecture, in Metz-Lutz, M.N., Demont, C., Seegmuller, C., De Agostini, M., Bruneau, N. *Développement cognitif et troubles des apprentissages : évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge*, Marseille, Solal.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : PUR.
- Guimard, P., Cosnefroy, O. & Florin, A. (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours scolaires à l'école élémentaire et au collège. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, n°2, 179-202.
- Guimard, P., Florin, A. & Nocus, I. (2008). Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3. In Grossman, F. & Plane, S. *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Presses Universitaires du Septentrion, 105-123.
- Guimard, P., Nocus, I., Florin, A. (2009). Les évaluations à l'école maternelle et la prévention des difficultés d'apprentissage : quelle utilisation par les enseignants ? In J.Vernaudon & V.Fillol. *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.
- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Paris, Retz.
- Haut Conseil de l'Éducation (2007). *L'école primaire. Bilan des résultats de l'École*. [www.hce.education.fr](http://www.hce.education.fr)
- Houdé, O. (2008). Apprentissage, (pp. 16-19) In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Jalloul, M., Florin, A. et Guimard, P. (2008, Juillet). L'impact de la scolarisation précoce sur la compréhension des syllogismes contrefactuels chez les enfants de trois ans. Communication orale présentée aux Entretiens Francophones de la psychologie, Paris, France.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2005). *L'évaluation pierre de touche de l'école ?*
- McCabe, L.A. & Brooks-Gunn, J. (2007). With a little help from my friends ? : Self-regulation in groupe of young children. *Infant mental health journal*, 28, 6, 584-605.
- McClelland, M.M. & Morrison, F.J. (2003). The emergence of Learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- Martinet, C., Valdois, S., & Fayol, M. (2004). Lexical knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91(2), B11-B22.
- NICHHD (2005). Predicting Individual Differences in Attention, Memory, and Planning in First Graders From Experiences at Home, Child Care, and School. *Developmental Psychology*, 41, 1, 99-114.
- Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., Vernaudon J. (2007). Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie. *Bulletin de psychologie*, tome 60 (5), n°491, p.471-488.
- Nocus, I., Guimard, P. & Florin, A. (2009). L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone. In J.Vernaudon & V.Fillol. *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.
- Normand, R. & Derouet, J.L. (2004). *Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ?* Paris : INRP.
- OCDE (2007a). PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 1 : analyse des résultats.
- OCDE (2007b). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement (CERI). Publication de l'OCDE.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck. 2<sup>ème</sup> édition.
- Schulz, L.E. & Bonawitz, E.B. (2007). Serious Fun: Preschoolers Engage in More Exploratory Play When Evidence Is Confounded. *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 4, 1045-1050.
- Seligman, M.E.P. & Altemor, A. (1980). Learned helplessness. *Behaviour Research and Therapy*, 18, 505-509.
- Thélot, C. (2002). Conférence inaugurale, Communication à l'université d'été « L'évaluation de l'élève », Nantes, 8-12 juillet 2002.
- Thommen, E., Rimbart, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris, Belin sup, psychologies.
- UNESCO (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Editions UNESCO.
- UNICEF (2007). *Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches, Bilan Innocenti 7*. Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1, 1, p. 3-16.

