

«Coline (2 ans) hurle de rage, elle est prête à frapper la maîtresse lorsque sa mère la met dans les bras de cette dernière avant de partir. Elle pleure... Nous la conduisons dans le coin où sont cachés des objets, des foulards. Dès que l'activité commence : "Couc ! Elle est là ! Où elle est, la boule ? Elle est là !", elle se tait et observe, se tenant coite. La maîtresse s'adresse alors à elle et Coline pique une nouvelle colère. Nous reprenons le jeu, elle cesse de hurler, observe plus attentivement les cachés-trouvés et peu à peu y participe. Puis elle prend la boule, la serre dans sa main et s'en va découvrir un autre coin-jeu. Quelques instants après, nous la rencontrons et l'informons qu'elle devra remettre la boule sous les foulards. Coline ne répond pas. Jimmy tente de lui prendre l'objet, elle hurle de rage et pleure. Nous lui redonnons la boule.

Plus tard, la maîtresse se promène avec deux petites filles dans la classe, elle voit Coline, qui tient toujours la boule. Elle lui propose d'aller remettre la boule sous les foulards. La fillette le fait, s'en revient donner la main et faire une promenade dans la classe».

«Arber (2 ans) tient près de lui le parapluie de sa mère, dont il n'a pu se défaire. Il observe, silencieux, ce qui se passe autour de lui. La maîtresse se dirige vers le petit garçon pour engager un échange : "C'est à maman ?" demande-t-elle, en montrant le parapluie. Aussitôt il interroge : "Où est maman?" Jacqueline, la maîtresse, lui répond : "À la maison, elle va bientôt revenir te chercher." Arber lui tend alors le parapluie et s'en va prendre un vélo. »

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

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

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

Ces quelques observations effectuées au cours des premiers jours de l'entrée à l'école nous enseignent.

À leur lecture, nous constatons d'emblée l'inégalité des expériences des enfants face à la séparation, à leur arrivée à l'école maternelle. Ces exemples nous montrent par ailleurs le lien

* Marianne Martinez-Collet, docteur en psychologie génétique et cognitive, rééducatrice en RASED.

étroit que nous avons à établir entre les conduites de séparation et les conduites de découverte d'un milieu. Afin d'appréhender les conséquences de la première scolarisation, il convient d'embrasser conjointement ces deux réalités de l'enfant : se séparer du milieu connu et découvrir le milieu inconnu, l'articulation des deux étant extrêmement fine. Les enfants qui acceptent la séparation via l'objet ou l'autrui de transition iront explorer le nouveau milieu, tandis que les autres, ceux qui refusent de se séparer, ne se lanceront pas d'eux-mêmes au devant de l'inconnu. En conséquence, ils ne découvriront pas les personnes, les objets et les règles qui le constituent.

De fait, la première section de l'école maternelle présente deux intérêts majeurs. Le premier se situe dans cette séparation de l'enfant d'avec le milieu familial et dans la découverte de l'école. Cette période charnière laisse une empreinte souvent décisive dans la vie scolaire, puis sociale de l'enfant. Nous faisons référence en cela aux travaux relatifs à la familiarisation progressive des enfants de 2 ans à l'école réalisés par l'équipe d'Arlette Foucher¹ : celle-ci a pu mettre en évidence l'impact de la première entrée à l'école sur la réussite au cours préparatoire².

Le deuxième intérêt de cette période réside sans nul doute dans le développement cognitif du tout-petit. L'enfant se trouve alors à la fin de la période sensori-motrice (de 0 à 2 ans) et au début de la période représentative ou symbolique. Actuellement, nous sommes à même de repérer le niveau d'élaboration de ces périodes et de vérifier ainsi l'achèvement ou non de la permanence de l'objet³. Cette dernière, en tant que premier principe de conservation, sous-tend en effet la construction de l'objet, l'espace, le temps, la causalité, et garantit leur reconstruction au niveau représentatif, de façon suffisamment efficace pour permettre les apprentissages.

S'intéresser au tout-petit qui entre à l'école maternelle revient, par voie de conséquence, à se poser de nombreuses questions à son sujet. Que comprend-il de la séparation ? de ce nouveau milieu ? de la présence, près de lui, d'autres, différents de ses proches ? Dans ce nouveau contexte, peut-il se représenter sa maman ? En bref, le tout-petit a-t-il la capacité d'évoquer l'objet absent ?

D'un point de vue génétique et cognitif, l'évocation de l'objet absent procède directement de la permanence de l'objet, nommée encore « invariant de permanence ».

Jean Piaget, observant de manière itérative une conduite tout à fait inexplicable à l'époque : un enfant de 13 mois qui recherchait une balle disparue sous un fauteuil, soit non pas là où il l'avait vue disparaître, mais à l'endroit même où il l'avait trouvée précédemment, conçut une série d'expériences relatives à la disparition et à l'apparition d'objets qui lui permirent de démontrer pour le bébé les faits suivants :

1. L'objet, l'espace, le temps et la causalité existent dans le prolongement de son corps et de son activité. En conséquence, ces quatre catégories se construisent tout d'abord très près de lui, dans une relation de proximité.

¹ Psychiatre, centre intégré de la petite enfance (CPAM, Val-de-Marne), physiologiste université Paris V.

² *Enfance*, tome 41, n° 2/1988, p. 95-104.

³ M. Martinez, *Éléments de construction d'un diagnostic des niveaux sensori-moteur et pré-opératoire d'enfants en grande difficulté d'apprentissage à l'école*, thèse de doctorat, Lyon II, 1999.

2. Les objets et les sujets qui constituent son milieu particulier ne sont pas, ou peu, différenciés de lui et encore moins différenciés entre eux. Ils existent de manière contextualisée à son expérience et par son expérience particulière.

3. L'objet, autrui et l'enfant lui-même ne sont donc en rien des corps individualisés se déplaçant dans un espace et un temps communs, régis par la causalité.

Nous découvrons alors que, pour le tout petit enfant, l'objet existe dans une position absolue, retenu de la sorte par l'expérience particulière et unique, mais aussi parce que l'enfant n'a pas encore construit les diverses relations qui le relient au monde. Ainsi, lorsque l'objet disparaît, l'enfant n'est pas assuré de son existence. Seule la construction progressive des relations mettant en jeu la complexité grandissante de l'activité va permettre à l'enfant de sortir de la position absolue. Pour cela, il différenciera les positions de l'objet, à partir de déplacements de plus en plus vastes et complexes, accédant ainsi à la multiplicité des positions qui générera une mobilité nouvelle et certaine entre son corps, l'objet et autrui. Ces nouvelles compétences alliées à l'émergence progressive de la fonction symbolique donnent à l'enfant la capacité d'évoquer l'absence d'un objet, en d'autres termes, la capacité à se représenter l'objet. Dans ce nouveau contexte où l'enfant, l'objet et autrui se différencient, ces derniers continuent d'exister même si l'enfant ne les voit plus. Dès lors, la première conservation ou permanence de l'objet, qui a amené l'enfant à se construire en même temps qu'il a construit le réel, est achevée. Cette période correspond à l'entrée à l'école maternelle.

Dans le contexte d'échanges fréquents au sein du RASFD⁴ d'une école de Vaulx-en-Velin, nous en sommes venues à partager nos convictions avec notre collègue pédagogue de toute-petite section. Chacune semblait persuadée de la nécessité d'un dépistage précoce des difficultés obérant l'entrée dans les apprentissages scolaires. En ce qui concernait l'enseignante, il s'agissait d'une certitude profondément ancrée, reposant sur une expérience avancée. Pour nous, une recherche en psychologie génétique et cognitive⁵ menée sur le même terrain, auprès d'enfants extrêmement démunis face aux apprentissages scolaires, avait confirmé l'inachèvement de la permanence de l'objet. De fait, l'importance de la construction de cette conservation afin d'accéder à la capacité représentative, puis aux apprentissages, était mise en évidence par le diagnostic. Pour ces enfants dont nous avons vérifié qu'ils n'avaient pas achevé leur développement sensori-moteur, il nous était donc à présent possible, du point de vue de la remédiation : de nous rendre vers les sous-systèmes qui s'organisaient de façon partielle et oscillante et de les solliciter à partir de situations-problèmes précises, afin de leur en permettre l'achèvement.

En conséquence, non plus dans un contexte de remédiation à l'échec scolaire, mais bien plutôt dans un contexte de prévention de cet échec, il nous a semblé pertinent d'engager une action auprès des plus jeunes enfants de notre école.

⁴ Réseau d'aide spécialisée aux enfants en difficulté.

⁵ M. Martinez, *op. cit.*

Dans le cadre de l'action prévention que nous menons depuis bientôt trois années, les deux premières années auront été nécessaires pour adapter l'évaluation du niveau sensori-moteur et les situations-problèmes issues de la recherche au stade de développement des enfants.

Le travail sur le questionnement propre à susciter la compréhension et l'activité des enfants ainsi que l'observation des caractéristiques manifestes des enfants en situation ont formé les axes de recherche privilégiés. Ces actions ont été menées conjointement, dans le respect des spécificités, par l'enseignante, la conseillère pédagogique et la psychologue.

Cette année nous sommes à même de caractériser l'objectif général de l'action-prévention : il s'agit de donner aux enfants les moyens de parachever la permanence de l'objet au niveau sensori-moteur et de faciliter le passage de ce principe de conservation au niveau représentatif ou symbolique.

Cela permettrait de les aider à gérer les séparations successives d'avec le milieu familial, en construisant les relations avec ce nouveau milieu qu'est l'école.

Il convient pour ce faire de partir de mises en situation de recherche et d'explorations d'objets que les enfants effectuent dans des contextes très variés, et selon une progression allant de l'action vers la représentation de l'action, *via* la perception de l'action.

Ces situations mettent en jeu deux sortes d'expériences :

- l'expérience logico-mathématique, qui résulte de la coordination nécessaire des actions, en vue du groupement des déplacements spatiaux, des séries temporelles et causales constitutifs des relations entre objets ;
- l'expérience physique, qui permet de découvrir et de différencier les qualités perceptives de l'objet. Ainsi peuvent être effectuées les constantes perceptives et l'élaboration du caractère substantiel de l'objet.

L'objet permanent résulte, d'un point de vue épistémologique, de la coordination de ces deux sortes d'expériences⁶.

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

⁶ Jean Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, PUF, 1974.

très tôt dans la section des tout-petits, dont on sait qu'ils sont, par définition, très centrés sur eux-mêmes.

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

Une autre situation, nommée «décontextualisation d'objets de la maison», consiste à amener à l'école un objet de la maison, puis à le retrouver quelques jours plus tard au cours d'une séance collective. La maîtresse demande alors aux enfants ce que sont les objets, à qui ils appartiennent et ce qui s'est passé pour qu'ils soient ici. Ils sont donc mis en situation d'effectuer une recherche, mais au niveau de la représentation cette fois. Ils vont tenter de visualiser ce qui s'est produit entre le moment où l'objet était chez eux («état initial») et celui où l'objet est à l'école («état final»). Par un questionnaire approprié, l'enseignante amène les enfants à reconstituer les actions et les coordinations intermédiaires ayant pris place entre ces deux états. Certains répètent «maman», signifiant ainsi leur niveau de contextualisation représentative ; d'autres évoquent «le sac» dans lequel a été apporté l'objet ; d'autres encore désignent l'extérieur. Peu d'enfants, à la moitié de l'année, accèdent à la globalité de la coordination des deux états. La maîtresse favorise néanmoins la recherche représentative qui émerge de façon parcellaire.

Il ne s'agit là bien sûr que d'une brève illustration de notre action⁷ et il est encore trop tôt pour mesurer les effets de ce travail sur nos petits élèves vaudais, au moment du cours préparatoire. Toutefois, l'évaluation qualitative effectuée par les enseignantes des petites et moyennes sections s'avère tout à fait encourageante. Le développement des conduites de recherche et d'exploration a été massivement retransposé vers la recherche de sons, de signes et de symboles.

À la lumière de ces premiers résultats, la circonscription de Vaulx-en-Velin a fait le pari de prévenir l'échec en favorisant la réussite de la première entrée à l'école et l'adaptation de la pédagogie au niveau de développement de l'enfant en maternelle. Dès la rentrée 2001, cette opération sera donc étendue aux différentes sections des tout-petits de la commune.

Il va s'agir de toute évidence d'un travail lent et laborieux mais, au sens de toute notre équipe, l'enjeu en vaut la peine.

⁷ En mai 2001, un outil vidéo, réalisé en collaboration avec la chaîne éducative de CAP CANAL, a été produit.