

Caché-trouvé :

Séparation et découverte de l'école Prévention de l'échec scolaire dès les 2-3 ans

*Monographie en direction du Rectorat dans le cadre du 3^e
Programme National de l'Innovation*

Projet conduit par :

DUPORT Céline

*Maîtresse classe TPS-PS (Maître-Ressource)
Ecole maternelle Pasteur Martin Luther King B 69120 VAULX EN VELIN*

GAUDIN Jacqueline

*Maîtresse classe TPS-PS (Maître-Ressource)
Ecole maternelle "Le chat perché" 69120 VAULX EN VELIN*

MARTINEZ-COLLET Marianne

*Rééducatrice
Groupe Scolaire Gagarine-Courcelles 69120 VAULX EN VELIN
ChercheurPsyEf Lyon II*

ROCHE Claudine

*Maîtresse REP
Ecole maternelle Pasteur Martin Luther King 69120 VAULX EN VELIN*

SOTHIER Christine

*Maîtresse classe TPS-PS
Ecole Anne de Beaujeu 69400 VILLEFRANCHE*

MAI 2004

Il était une fois, l'échec scolaire ... dès la petite section de maternelle !... Vous n'y croyez pas beaucoup, et pourtant, nous nous sommes aperçues que déjà certains enfants y sont en difficulté : ils ne rentrent pas dans les apprentissages ; ils réagissent mal aux frustrations ; ils parlent beaucoup et ont du mal à penser . De quoi désespérer.

Voilà que, dans un tout petit village d'une grande banlieue lyonnaise, un petit nombre d'irréductibles s'est réuni et a testé pour vous une nouvelle stratégie. Les protocoles sont demeurés secrets pendant quelques années afin d'en mesurer toute l'efficacité. Mais nous avons appris dernièrement que des fuites avaient eu lieu. Il serait donc temps de dévoiler l'ensemble du plan. Mais vous devez d'abord en connaître le nom de code. Vous n'en apprendrez jamais d'aussi long... C'est pourquoi nous vous le révélons avec beaucoup de précautions ; en effet, la théorie dont il est issu est très complexe et nous voulons à tout prix éviter de vous faire fuir. Le voici, prenez une profonde respiration avant de le lire et vous verrez, tout ira bien :

La permanence de l'objet, de l'espace, du temps, et de la causalité NON, ne coupez pas ! Cela vaut la peine de continuer.

Commençons par le commencement : il était une fois des enfants au CP qui n'apprenaient pas à lire, ils furent évalués et nous découvrîmes qu'ils n'avaient pas acquis complètement ou même pas du tout la permanence de l'objet. Nous avons alors fait l'hypothèse que si on travaillait directement à l'acquisition de celle-ci, nous pourrions peut-être les aider. Et quant à travailler là dessus, autant le faire au moment où celle-ci s'achève, c'est à dire à l'âge de deux – trois ans et peut être pourrions nous prévenir l'échec scolaire à sa source. Maintenant, nous pouvons le dire : CA MARCHE !... Et non seulement nous obtenons des résultats probants au CP mais en plus c'est passionnant ! Certainement, vous allez nous dire que nous sommes bien présomptueux... que vous n'y croyez pas . Mais nous pouvons vous le prouver et pour en rajouter, grâce à ce travail , nous connaissons mieux les enfants, nous les aidons à mieux vivre les séparations, à plus coopérer avec les autres et à se représenter le monde qui les entoure...

Vous voulez un résumé ?

Le caché-trouvé, c'est :

UNE AMBITION : prévenir l'échec scolaire.

UNE DECOUVERTE : les enfants en difficulté de lecture au CP n'ont pas construit ou seulement partiellement la permanence de l'objet, de l'espace, du temps et de la causalité

UNE HYPOTHESE : si on aide les enfants à achever la permanence de l'objet à l'âge où elle doit se construire, c'est à dire 2-3 ans, ils entrent mieux dans les apprentissages.

UNE THEORIE : basée sur celle de Piaget.

UNE FORMATION : menée par un chercheur envers un groupe d'institutrices .

DES PROTOCOLES : à faire vivre aux enfants.

DES RETOMBEES MULTIPLES : meilleure adaptation à l'école, des séparations plus faciles, une coopération plus grande entre enfants, des institutrices enthousiastes.

UN DOSSIER : que vous lirez peut-être ; le voici :

SOMMAIRE

1. Séparation et découverte du milieu	P 4
1.1 La première rentrée à l'école.....	P 4
1.2 Questionnement des enseignants.....	P 5
1.3 Rencontre avec la méthode « caché-trouvé » :	
point de vue du psycho-pédagogue.....	P 5
1.3.1 Une rentrée transformée par le Caché-trouvé.....	P 5
1.3.2 Théorie : séparation, découverte et développement cognitif	P 6
2. La Méthode pédagogique « caché/trouvé »	P 8
2.1 Historique	P 8
2.2 Une solution face à ces difficultés	P 8
3. Comment les enfants vivent-ils ces activités?	P 13
3.1 Itinéraires	P 13
3.2 Point de vue du psycho-pédagogue	P 15
4. Evaluation	P 16
4.1 Bilans des enseignants	P 16
4.1.1 Par rapport aux enfants	P 17
4.1.2 Par rapport à la pratique	P 17
4.1.3 Qu'en est-il de notre pratique dans nos classes de 2-3 ans ?	P 17
4.2 Evaluations des CP ayant ou n'ayant pas bénéficié de la méthode A.P.P ou Action Prévention Précoce	P 18
4.2.1 Explicitation des compétences et des items recherchés.....	P 18
4.2.2 Résultats	P 21
5. Méthode de diffusion de la pratique	P 21
6. Conclusion	P 22
7. Bibliographie	P 23
8. Annexes	
1 Evolution des représentations d'un enfant Ryad (2 ans et 7 mois en Septembre) au cours d'une année	
2 Questionnaire aux enseignants	
3 Evaluations des CP	

1. Séparation de découverte du milieu

1.1 La première rentrée à l'école

Voici sous forme de flashes, quelques moments significatifs, dont ont été témoins les maîtresses de petites sections de maternelle des écoles "Le chat Perché", "Martin Luther King B" et "Anne de Beaujeu".

« Myriam est une petite fille de 2 ans et 6 mois. Elle arrive à l'école en serrant très fort la main de sa maman. Elle n'ose pas trop s'approcher des autres enfants. Elle s'assoit à une table et joue avec des jeux à côté de sa maman. Les jours suivants, lorsque sa mère quitte la classe, Myriam pleure. Lorsque je tente de m'approcher d'elle, elle se met à hurler. Elle pleure jusqu'à se faire vomir. »

« Tafik arrive à l'école accompagné de ses parents. Il a 2 ans et 10 mois et a l'air ravi d'aller à l'école. Il se détache tout de suite de ses parents pour se précipiter vers les jeux. Il passe du trotteur aux petites voitures, à la poussette et aux jeux de construction. Il ne se fixe pas plus de 2 minutes à la même activité. Dès qu'un enfant prend un jouet, Tafik se jette sur lui pour lui arracher. Si l'enfant résiste, il le tape et crie. »

« Téo, 2 ans et 9 mois, ne pleure pas les premiers jours. Il ne parle pas le français, ne le comprend pas non plus mais il est tout content de jouer avec les petites voitures et les animaux de la ferme. Au bout de quinze jours d'école, il se met à pleurer. Il se colle à la vitre et hurle si on s'approche de lui. Il s'est rendu compte tardivement que sa maman le laissait seul à l'école. Et c'est à partir du moment où il est resté toute la matinée et qu'il trouvait le temps long que les pleurs ont redoublé. »

« Denis 2 ans et 8 mois entre dans la classe. Ses Parents partent, il ne réagit pas. Il observe la classe un moment. Soudain il se précipite sur Emir, lui arrache sa voiture. Emir hurle. Denis va un peu plus loin, il ne joue pas avec la voiture, il ne la lâche pas non plus. Il s'approche de Teddy qui joue avec les animaux de la ferme. Denis essaie des prendre celui que Teddy a dans la main. Teddy résiste. Denis s'approche plus près, mord Teddy à la main. J'interviens, il refuse de lâcher. Je parviens à le détacher. Denis va s'asseoir sous une table. L'espace de quelques secondes je m'occupe d'autres enfant, je vérifie que Denis est bien toujours au même endroit. Je ne le vois plus, la porte est ouverte ! Denis s'est sauvé, je le ramène. Une fois de retour, il va vers les casiers et arrache toutes les étiquettes. »

« Sarah 2ans et 6 mois arrive dans les bras de sa maman, celle-ci est pressée elle ne peut pas rester. Elle dépose sa fille par terre, immédiatement Sarah se met à hurler. Caprice ou désespoir ? Les deux ? Je parle avec la maman, lui demande si elle a un doudou .La maman a des larmes plein les yeux, elle doit partir ,elle se sauve. Sarah veut la suivre, s'échappe. Je ferme la porte au verrou. Sarah me voit, elle prend une chaise, la jette contre la porte en hurlant plus fort . »

« Thomas 2 ans et 9 mois regarde par la fenêtre, un flot de larmes sur ses joues. Il ne fait pas de bruit, pas un geste. Il ne bouge pas de cet endroit. Il faudra l'emporter dans mes bras pour aller à la salle de motricité. Plusieurs semaines passeront avant que le petit garçon n'accepte de quitter son poste de guet, plusieurs semaines avant qu'il ne fasse autre chose qu'attendre. »

1.2 Questionnement des enseignants

A la rentrée, les enfants pleurent longtemps, perdent leurs repères lorsqu'on change de lieu et d'activité... Ils sont agressifs entre eux, veulent le même objet en même temps : leur communication n'étant pas très aisée, voire inexistante pour certains, les bagarres sont nombreuses car ils ramènent tout à eux. Ils n'ont aucun esprit d'équipe et de coopération. Les activités dites « scolaires » n'ont aucun sens pour eux. En conséquence, dans nos classes, on se sent souvent seul, démuné face aux comportements des enfants.

Devant ce constat, nos questions sont nombreuses :

Comment aider chaque enfant à vivre et à penser la séparation?

Quelles règles de vie en collectivité peut-on mettre en place sans « contraindre » l'enfant, tout en lui laissant faire ses expériences?

Comment transformer l'agressivité en cohésion du groupe?

Quelles activités proposer pour résorber les différences de langage et d'adaptation

N'ayant pas ou peu reçu de formation concernant la section des petits, nous étions à la recherche d'un cadre de réflexion, d'une aide pour mieux définir les besoins de l'enfant et essayer d'y répondre.

1.3 Rencontre avec la méthode pédagogique « caché-trouvé » : point de vue du psycho-pédagogue

1.3.1. Une rentrée transformée par le “caché-trouvé”

« Coline (2ans et 9 mois) 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, sous des foulards. Dès que l'activité commence : « Couc! Elle est là! Où elle est, la boule? Elle est là! », elle se tait et observe, 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 caché-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'informonsqu'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 rendons 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. »

“Herbert (2 ans et 10 mois) tient près de lui le parapluie de sa mère, dont il n'a pu se défaire. Il observe silencieusement ce qui se passe autour de lui. La maîtresse se dirige vers lui pour engager un échange : "c'est à maman ?" dit-elle, en montrant le parapluie. Aussitôt il demande "où est maman ?" Jacqueline, la maîtresse lui répond : « à la maison, elle va bientôt revenir te chercher". Herbert lui tend alors le parapluie et s'en va prendre un vélo. »

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

« Thibaud (2 ans et 8 mois) qui sort de la crèche pleure fort quand on le laisse ; il prend son doudou et sa sucette et se couche par terre. Dès que les jeux de caché-trouvé s'installent, il vient voir et participe. Peu de temps après, c'est lui qui anime pour les autres enfants. »

1.3.2. Théorie : Séparation , découverte et développement cognitif

Que nous enseignent ces observations effectuées au cours des premiers jours de l'entrée à l'école ?

A leur lecture, nous constatons d'emblée l'inégalité des expériences des enfants face à la séparation, à leur arrivée à l'école maternelle. En second lieu, ces exemples nous montrent le lien étroit que nous avons à faire 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 alors explorer le nouveau milieu. Les autres enfants, ceux qui refusent de se séparer, n'iront pas d'eux-mêmes à la découverte 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 constitue 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 par l'équipe d'Arlette Foucher¹. En effet, 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 se situe sans nul doute dans le niveau de développement

¹ Psychiatre. Centre intégré de la Petite Enfance (C.P.A.M. Val de Marne), Physiologiste Université Paris V.

² Enfance, Tome 41, n° 2/1988, p.95 à 104.

cognitif du tout-petit. Il se trouve à la fin de la période sensori-motrice (0 à 2 ans) et en début de 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'objet ³. C'est la permanence de l'objet, en tant que premier principe de conservation qui sous-tend la construction de l'objet, l'espace, le temps, la causalité, et qui garantit leur reconstruction au niveau représentatif de façon suffisamment efficiente pour permettre les apprentissages.

S'intéresser au tout-petit qui entre à l'école maternelle c'est par voie de conséquence se poser diverses 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 permanence du réel.

C'est Jean Piaget, qui observa une conduite tout à fait inexplicable à l'époque, d'un enfant de 13 mois qui recherchait une balle disparue sous un fauteuil, non pas là où il l'avait vue disparaître mais à l'endroit où il l'avait trouvée précédemment. Suite à cette observation qui s'était répétée, il conçut une série d'expériences relatives à la disparition et 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.
2. Les objets et les sujets qui constituent son milieu particulier ne sont pas, ou peu différenciés de lui et, encore moins entre eux. Ils existent de manière contextualisée à son expérience et, par son expérience particulière.
3. En conséquence de quoi l'objet, autrui et l'enfant lui-même ne sont 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. C'est la construction progressive des relations, mettant en jeu la complexité grandissante de l'activité qui va permettre à l'enfant de sortir de la position absolue. Pour cela il différenciera les diverses positions de l'objet, à partir de déplacements de plus en plus vastes et complexes. Il accède 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 alors à l'enfant la possibilité d'évoquer l'absence d'un objet ; autrement dit la capacité à se représenter l'objet. Dans ce nouveau contexte où l'enfant, l'objet et autrui se différencient, ceux-ci continuent d'exister même si l'enfant ne les voit

³ "Eléments de construction d'un diagnostic des niveaux sensori-moteur et pré-opérateur d'enfants en grande difficulté d'apprentissage à l'école" M. MARTINEZ, Thèse de doctorat, Lyon II, 1999.

plus. Dès lors la permanence de l'objet, à partir de laquelle l'enfant s'est construit en même temps qu'il a construit le réel est achevé. Cette période correspond à l'entrée à l'école maternelle.

2. La méthode pédagogique « caché-trouvé »

2.1 Historique

A la base de cette méthode pédagogique, il y a eu une recherche de doctorat en psychologie cognitive effectuée sur le même terrain, où l'hypothèse suivante a été vérifiée et reconnue : des enfants n'entraient pas dans la lecture et les mathématiques en raison d'une pauvreté de leur compétence représentative. Cette dernière s'enracinait dans l'inachèvement des structures cognitives de l'objet, l'espace, le temps et la causalité, autrement dit de la permanence de l'objet.

A partir de cette recherche qui aboutissait à un diagnostic et une pratique remédiate, nous avons en collaboration, adapté et construit des situations problèmes correspondant au niveau de développement des petits. Et cela dans le cadre d'une action-recherche qui rassemblait une enseignante, une conseillère pédagogique et le psycho-pédagogue chercheur, également membre du RASED (Réseau d'Aide et de Soutien aux Enfants en Difficulté) de l'école.

2.2 Une solution face à ces difficultés de rentrée

Nous avons un outil composé de 27 protocoles qui décrivent des situations de jeux, très simples à organiser et qui demandent peu de matériel. Ces protocoles ont pour objectif de construire la permanence de l'objet, la construction du temps, la construction de l'espace et de la causalité. Ils mettent les enfants en situation de rechercher un objet connu dans un milieu proche, jusqu'à rechercher un objet que l'on évoque dans un milieu éloigné. Entre ces deux limites s'effectue un développement des compétences représentatives, fondamentales pour l'enfant. Ces protocoles leur permettent de passer de plus d'action à plus de représentation. Ce qui conditionne l'entrée dans les apprentissages.

Dès les premiers jours de l'entrée à l'école maternelle 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 rapidement. Nous mettons en place 3 ou 4 jeux différents que nous animons d'abord plusieurs fois, puis nous les laissons à la libre disposition des enfants. Il peut s'agir de chercher un objet sous des foulards, une boule dans des boîtes variées, de cacher différentes parties du corps avec un tissu... Nous proposons également aux enfants des lectures d'albums où des personnages sont cachés et apparaissent en soulevant un cache... En mettant en place ces petits jeux dès la rentrée, les enfants perturbés regardent les autres enfants jouer et oublient peu à peu leurs peurs. Le rire des autres les attirent. Ils s'approchent petit à petit du lieu d'activité, encouragés par l'enseignant ou par des camarades. Certains jouent à plusieurs. D'autres

jouent seul à mettre la boule et à l'enlever de la boîte.

Au mois d'octobre à l'aide d'une grille très précise nous évaluons chaque enfant pour le situer sur sa propre échelle de développement. Une évaluation finale en fin d'année nous permettra de mesurer son évolution . Cette évaluation n'a pas fonction de cataloguer l'enfant, mais au contraire d'aider les enfants à entrer de plain pied dans les compétences représentatives nécessaires aux apprentissages scolaires, et aussi d'attirer notre attention sur ceux qui pourraient se trouver en grande difficulté d'adaptation à l'école.

Au mois de novembre, nous instaurons une séance de « cachés-trouvé » de 1h par semaine : nous utilisons la série de protocoles existants. Les séances sont très ritualisées . Une fois par semaine , à heure fixe , nous amenons les enfants dans une salle , toujours la même. Les enfants s'assoient et découvrent du nouveau matériel caché sous un drap..***Il y a une attente , un fort désir de connaître , un plaisir anticipé.*** Nous posons alors des questions simples : « *Qu'est-ce que c'est ? Ca sert à quoi ? Qu'est ce qu'on va faire ?* ». Lorsque les enfants se sont exprimés, nous leur proposons aussitôt d'agir , d'expérimenter. Ce temps d'action doit être assez long , selon le besoin du groupe.

En fin de séance nous rangeons et recouvrons le matériel avec le drap ,et nous instaurons systématiquement un temps de verbalisation . Nous sollicitons tous les enfants: « *Qu'est-ce que tu as fait? Tu as joué avec quoi? Qu'est-ce qui s'est passé ?* ». Toutes les réponses sont acceptées: réponses par l'action, par l'imitation et les réponses verbales. Ces questions ont pour but de permettre à l'enfant de prendre du recul par rapport à son action et ainsi de construire sa représentation mentale.

A partir du mois de janvier , après la séance d'activité , les enfants retournent en classe afin de représenter par un dessin ce qu'ils viennent de faire. Nous nous adressons à eux sur la signification de leurs traces graphiques et nous notons leurs commentaires. Au début, les représentations peuvent être parfois décevantes pour l'enseignant (gribouillis, aucun commentaire, pas de lien avec l'activité...). Mais l'enfant progresse à son rythme : c'est petit à petit qu'il construit des représentations significatives. Il est important de toutes les accepter et de ne pas juger l'enfant. (voir évolution des représentations d'un enfant en annexes)

Voici la liste des protocoles et s'ensuivront quatre exemples de protocoles:

1.Recherche d'un objet caché en présence de l'enfant:
1. objet caché dans le sac
2. objet caché-trouvé
3. l'adulte se cache
4. objet caché-trouvé sous des foulards ou sous des gobelets
5. enfant caché-trouvé sous des draps
6. cache-cache derrière des obstacles
7. ballons cachés-trouvés sous des draps
8. balles lancées derrière un écran
10. caché-trouvé dans les boîtes
15. recherche perceptive d'un objet en suivant les déplacements rapides derrière des objets
16.recherche perceptive d'un objet en suivant les déplacements rapides derrière des représentations

20. objets manquants avec des objets de la classe
21. objets manquants avec des objets non connus
2.Exploration d'objets:
11. expérimentation de la conduite de l'intermédiaire voiture-ficelle
12. correspondance bouchons-bouteilles
13. identification d'un objet à partir d'une fraction visible
17. découverte et exploration d'objets nouveaux
3.Recherche d'un objet évoqué:
9. décontextualisation d'objets familiers
14. recherche d'un objet dans la profondeur
19. décontextualisation d'objets nouveaux
28. recherche d'un objet éloigné
4.Recherche de compréhension causale :
9. décontextualisation d'objets familiers
19. décontextualisation d'objets nouveaux
22. recherche de compréhension causale , changement d'état
23. recherche de la compréhension causale : conduite de la ficelle
24. construction de la conduite de l'intermédiaire : bâton et balle
25. recherche de la compréhension causale , changement d'état
26. construction de la conduite de l'intermédiaire : voiture-ficelle
27. construction de la conduite de l'intermédiaire : bâton-balle

Protocole 3 : L'adulte se cache

Lieu : classe où salle de jeux

Organisation sociale : toute la classe et un adulte supplémentaire

Matériel : un drap

Déroulement de la séance :

Consigne : « *je vais me cacher dans la salle , et vous allez me chercher !* »

L'autre adulte aide les enfants :

-à attendre que l'enseignant se cache

-à chercher , à les encourager à chercher , sans cependant induire quoi que ce soit. Si les enfants retournent à une cachette précédente , les laisser faire.

D'une façon générale , laisser les enfants vivre les émotions ou l'excitation générées par la situation.

Questionnement après la recherche :

-« *Qu'est-ce que tu as fait ?* »

-« *Où étais-je cachée ?* »

-« *Comment m'as-tu trouvée ?* »

Protocole 9 : Décontextualisation d'objets familiers

Lieu : classe ou lieu dégagé

Organisation sociale : ½ classe si possible

Matériel : objets familiers apportés de la maison (pas d'objets personnels de l'enfant)

Objectifs : - permettre aux enfants de se représenter l'objet dans le contexte familial
- favoriser la représentation des intermédiaires entre l'état initial « l'objet est à la maison » et l'état final « l'objet est à l'école ».

Déroulement de la séance :

1. Identification de la situation :

a) Les objets sont cachés sous un drap face aux enfants (une dizaine tout au plus)

Questionnement :

- « Est-ce qu'il y a quelque chose dessous ? »
- « Qu'est-ce que c'est ? »
- « Tu peux savoir ? »

Laisser les enfants réagir. Accepter toutes les réponses.

b) L'adulte enlève le drap.

Laisser réagir les enfants.

2. Décontextualisation des objets par la représentation :

Questionnement :

- « Qu'est-ce que c'est ? »
- « C'est à toi ? »
- « Où c'était avant ? »
- « Comment ça se fait que c'est à l'école ? »
- « Qu'est-ce que tu as fait ? »

Les réponses seront très différentes selon leur niveau de développement, et selon leur expérience. Elles seront également incomplètes.

Accepter toutes les réponses.

Protocole 13 : Identification d'un objet à partir d'une fraction visible

Lieu : salle de classe

Organisation sociale : tout le groupe

Matériel :

- un grand bac posé sur une table
- objets divers cachés sous un drap : un peigne, une fourchette, une carotte en plastique, un téléphone avec fil, une cuillère, une bouteille en plastique, une balle, un volume en bois.

Objectifs :

- identifier un tout pour la recherche représentative
- conduite d'explication

Déroulement de la séance :

1) Identification des objets

L'adulte et les enfants sont à 3 mètres de distance les uns des autres. Dans le bac sont cachés les objets.

Consigne : "je vais te montrer un tout petit bout d'objet et tu diras ce que c'est."

L'adulte commence par dévoiler une fraction d'objet, si les enfants sont en difficultés, il augmente la partie visible.

Questionnement : "Qu'est ce que c'est? Qu'est ce que tu fais avec? A quoi ça sert?"

Réponses des enfants : D'une façon générale, les enfants privilégient les réponses par l'action, par exemple : "Un peigne, à quoi ça sert?" L'enfant va faire l'action de se peigner.

Recadrer les enfants qui auront besoin d'approcher et de toucher les objets.

A la fin de la séance, l'adulte remet un à un et lentement chacun des objets dans le bac et les recouvre d'un drap.

Verbalisation de ce qui a été réalisé.

2) Représentation

Protocole 23 : Recherche de compréhension causale

Conduite de la ficelle

Lieu : couchette ou espace dégagé.

Organisation sociale : ½ classe ou toute la classe suivant le nombre.

Organisation matérielle : -matelas recouvert d'un drap.
-1 voiture à laquelle est attachée une ficelle.
-1 petite voiture et une ficelle par enfant.

Objectifs : -reconstituer mentalement une cause.
ou
-rechercher activement une cause.
-découvrir les points de contact et de jonction entre les divers éléments.
-Construire les relations des objets entre eux : construction de l'intermédiaire.

Déroulement de la séance :

1^{ère} partie : Découverte du dispositif et construction de la relation :

Les enfants sont assis sur une chaise face à l'adulte. Sous le drap qui recouvre le matelas , a été disposé tout le long la ficelle et la voiture. Pendant que l'adulte parle aux enfants (histoire , ce qu'ils vont faire...) , il tire la ficelle (à leur insu) et engage une discussion libre avec un enfant au sujet de ce qui se passe.

Questionnement : « *qu'est ce que c'est ?* »
« *qu'est-ce qui se passe ?* »

Réponses des enfants : Ils peuvent être intrigués , certains ont peur (les rassurer)
Ils peuvent donner des explications diverses , laisser libre cours.

Suite du déroulement :

Quand la voiture a terminé son parcours (ficelle toujours cachée) , l'adulte demande ce qu'il est possible de faire pour découvrir ce que c'est.

Questionnement : « *Comment fait-on pour savoir ?* » Les laisser chercher.

Réponses des enfants : Ils peuvent ne rien faire , ou venir près du matelas très prudemment , ou se précipiter sur l'objet.
Tout est possible.

Suite du déroulement :

Les amener à la découverte du dispositif.
Les solliciter.

Questionnement : « *Qu'est-ce que c'est ?* »
« *Qu'est-ce qu'elle faisait la voiture ?* »
« *Pourquoi elle avançait ?* »
« *Comment ?* »

Ne pas leur donner de réponse , si certains la trouvent , ne pas généraliser , l'accepter tout simplement

3. Comment les enfants vivent-ils ces activités?

3.1 Itinéraires

Noémie est une petite brunette âgée de 2 ans et 7 mois. Elle n'a pas pleuré longtemps mais elle s'est montrée très réservée. Pendant l'accueil, elle reste assise le pouce dans la bouche et ne bouge pas. Elle ne joue pas ni seule ni avec les autres. Lorsque je m'approche d'elle, elle me regarde timidement mais ne dit rien. En récréation, elle reste à côté de moi et me donne la main. Au bout d'un mois de scolarité, Noémie commence à me parler lorsque je lui pose des questions. Mais elle ne joue toujours pas avec les autres.

Lors des activités de caché-trouvé, Noémie ne participe pas (ni physiquement, ni oralement) et reste assise sur le banc. Elle se déplace seulement si je lui donne la main. Lors des parties de cache-cache, elle ne cherche pas et reste statique. Dès qu'il s'agit de se cacher, Noémie ne bouge pas mais lorsqu'on met une couverture sur la tête, elle reste alors immobile sous la couverture et attend qu'un enfant vienne la découvrir. Lorsqu'elle n'agit pas, elle regarde de temps en temps ce que font les autres et plus les semaines passent plus elle observe les enfants jouer.

C'est à partir du mois de Janvier que Noémie se met réellement à jouer (activité des bouchons et des bouteilles) et là elle se met même à raconter au groupe ce qu'elle a fait : « j'ai joué au bouchon, j'ai fait comme ça ». Lors d'une activité où on demande aux enfants de venir cacher un petit bonhomme, elle nous demande d'y aller : « moi Noémie cacher bonhomme ». Elle participe désormais aux activités avec un grand sourire. Au niveau représentatif, elle a curieusement toujours dessiné en lien avec l'activité (au niveau du langage). Le bonhomme commence à émerger en Mars.

Lydie(20/05/2001) n'a pas pleuré les premiers jours. Puis elle a manifesté un refus de l'école et de la séparation par des caprices qui se sont espacés au fil du temps. Lydie joue volontiers avec les autres enfants, mais elle peut devenir agressive quand elle veut s'approprier « l'objet nouveau » de la classe.

Lydie a un bon niveau de langage et beaucoup de vocabulaire. Cependant lors des jeux de « cachés-trouvés » de rentrée elle n'a pas du tout « accroché ». Elle n'est jamais allée d'elle-même jouer à ces jeux. Seulement lorsque la maîtresse était là pour animer elle venait observer, puis acceptait alors de participer.

Durant les premières séances, Lydie s'est désintéressée de ces jeux : elle tournait le dos à ce qui se passait mais regardait du coin de l'œil. Quand on lui posait directement une question elle ne voulait pas répondre mais répondait quand on questionnait un autre enfant.

Maintenant elle est devenue active dans le jeu, présente dans le questionnement et sa représentation est en lien avec l'activité. Elle manifeste beaucoup de plaisir lorsque arrive le moment des « cachés-trouvés » et elle est participative activement et oralement. Elle est capable de créer des liens entre ce qui arrive et ce qu'elle connaît.

Teddy est un petit garçon de 2 ans et 8 mois.

Lors de la première semaine, il n'a pas pleuré. Il s'intéresse aux perles, mais il a beaucoup de mal à les enfiler. Le coin perles est néanmoins le seul endroit où il se pose, partout ailleurs il ne fait que passer.

Au mois de novembre, Teddy s'intéresse pour la première fois à une activité de

3.2 Point de vue du psycho-pédagogue

Ces trois enfants sont bien différents, néanmoins ils possèdent une caractéristique

commune : une centration importante sur eux-mêmes. A ces âges la centration sur soi est un passage obligé et nécessaire ; ne dit-on pas que les petits semblent enfermés en eux-mêmes ? Cette centration ou égocentrisme est normal, cependant il peut, en devenant extrême ou en n'étant pas réellement pris en compte, devenir un obstacle à la découverte des autres et de l'école.

Quelle relation, la centration sur soi, entretient-elle avec la permanence de l'objet et les activités de caché-trouvé ? Précédemment nous avons dit que l'objet, pour le petit enfant, se trouvait dans une position absolue. Il faut également entendre que l'enfant lui-même à cet âge, se trouve dans une position absolue au sein de sa famille, sa famille est aussi envisagée de cette façon. Pour le moment, c'est sa seule façon d'appréhender les choses et, il entre à l'école avec cette caractéristique de développement.

Lorsque nous proposons à l'enfant des jeux de caché-trouvé, nous allons observer qu'il ira rechercher l'objet caché, là où il l'aura trouvé une fois précédente. En effet, la recherche de l'objet n'est pas centrée sur les déplacements objectifs et représentés de l'objet, effectué par un autre, dans un espace et un temps régis par la causalité. Nous en sommes loin, la recherche se réduit pour le petit à sa réussite, à son action. Il ne sert à rien de lui expliquer les choses, il doit lui-même, progressivement vivre les explorations et les déplacements qui lui permettront de construire ses relations aux règles, aux objets et aux autres.

Donc à un pôle du développement, l'enfant est centré sur lui et sur l'objet. Si l'objet disparaît, il ira le chercher dans le prolongement de son activité : l'objet et l'autre n'ont pas ainsi d'existence propre et autonome . A l'autre pôle du développement de l'enfant, il y a eu une décentration importante de l'enfant par-rapport à lui-même, et en direction des objets et des autres. A cet endroit si l'objet disparaît, l'enfant sait qu'il continue d'exister et qu'il peut le trouver à différents endroits. L'enfant a enfin accédé à la multiplicité des positions de l'objet, de l'autre et de lui-même. Ceci lui donne une sécurité mentale et affective importante. Ce pôle constitue un palier important pour l'entrée dans les apprentissages, car avec cette capacité affermie d'évoquer un objet absent et de se le représenter dans diverses positions, l'enfant a construit des groupes de déplacements, organisés dans le temps et régis par la causalité. Il a achevé la permanence de l'objet, de l'espace, du temps et de la causalité du point de vue de l'activité. A présent, il va pouvoir reconstruire toute cette expérience sensori-motrice au niveau de la représentation et de la compréhension, avec les moyens dont il dispose : le langage, l' image mentale, l' imitation différée, le jeu symbolique et le dessin.

Toutes les situations que nous allons leur proposer vont leur permettre de progressivement percevoir l'objet, l'autre, autrement que dans le prolongement de leur corps et de leur activité.

Comment ? Tout simplement par la différenciation des positions de l'enfant lui-même, des autres et des objets en relation à la différenciation de ses propres déplacements, de ceux des autres et des objets. Nous leur proposons une combinaison variée de situations-problèmes, se complexifiant au fur et à mesure du temps . Ces situations s'organisent également selon une progression qui fait aller l'enfant de plus d'action vers plus de représentation et de compréhension de l'action, en passant par cette étape importante de perception de l'action.

Qui plus est, ces situations installent très tôt une dynamique collective, qui rassemble les enfants autour d'un objet qu'ils doivent rechercher. Par ce biais, ils partagent une activité qui favorise de multiples interactions mais ils partagent également des émotions fortes qui

structurent le groupe. En effet, lorsque les enfants sont en recherche, ils expriment leur tension, leur excitation et leur plaisir ; dès que l'objet est trouvé, l'activité et l'excitation qui en découle s'apaisent d'elles-mêmes : point n'est besoin de leur demander de se taire. Ce phénomène répété permet au groupe d'arriver à un niveau de maturité tout à fait intéressant. D'ailleurs les enfants retransposent très vite ce partage d'expérience à la découverte d'un livre ou d'un jeu.

Revenons aux enfants précédemment exposés. Tous ont mis du temps à rejoindre la dynamique collective pour des raisons qui leur étaient propres mais que nous pouvons appréhender selon le processus de centration sur soi.

Noémie est méfiante, inquiète même et elle ne participe pas. Cependant elle a beaucoup observé et en janvier elle a découvert l'intérêt qu'il y a à aller vers les autres et à être reconnue par eux. Un des aboutissements de la période symbolique, n'est-ce pas la communication ?

Lydie est sans doute dans un milieu familial où l'on privilégie le langage au détriment de l'activité exploratoire et du jeu, qui permet de rencontrer les autres. Elle s'est peu à peu ouverte, et a construit les relations riches et différenciées qui lui permettent de donner sens à l'école .

Enfin Teddy, le plus réfractaire des trois, qui peu à peu accède à cette articulation fondamentale entre lui et les autres : après avoir caché un objet, il ne se précipite plus à sa recherche. Il accepte d'attendre que les autres trouvent. Il leur accorde enfin le droit d'agir car il a construit les schèmes nécessaires à cette nouvelle relation de causalité. Il se dirige ainsi vers sa propre autonomie et se prépare à apprendre des autres.

4. Evaluation

4.1 Constats d'enseignants

Suite à un questionnaire (voir Annexe 2) distribué à une quinzaine d'enseignants de

Toute Petite et Petite Sections engagés actuellement dans le projet, nous avons recueilli les remarques suivantes :

4.1.1 le comportement des enfants lors des activités de “caché-trouvé”

« A la rentrée, ces activités permettent aux enfants de surmonter les angoisses : ils pleurent moins longtemps. »
« Ils manifestent une joie extrême. »
« Ils sont heureux. »
« Ils sont actifs et ont envie de faire. »
« Ils ont du plaisir à cacher, à manipuler. »
« Ils sont avides de nouveauté et de découverte. »
« Leur enthousiasme est communicatif. »
« Les enfants ont la liberté d’agir. »
« Pour certains enfants très inhibés, c’est la seule activité à laquelle ils participent volontiers. On les voit s’épanouir dans le temps. »

4.1.2 l’analyse immédiate portée par les enseignants

« Les activités sont adaptées à l’âge des enfants. »
« Elles sont très ludiques, différentes du cadre habituel. »
« Ces activités permettent de nombreuses interactions entre eux et avec l’adulte. On remarque assez rapidement en classe une attitude de coopération qui change la physionomie de la classe.»
« Grâce au questionnement, les progrès en communication sont visibles. Les enfants osent parler plus rapidement devant le groupe et ils donnent du sens à l’oral. »

4.1.3 Qu'en est-il maintenant de notre pratique dans nos classes de 2-3 ans ?

Nous avons étendu la démarche (observer, agir, questionner, représenter) aux autres activités de la classe (motricité, sciences, arts plastiques...). Les activités de manipulation essentielles à cet âge sont privilégiées. L’enfant a besoin d’agir pour construire ses représentations mentales. Nous insistons ensuite sur la verbalisation, en nous attachant à

questionner chaque enfant et en attendant la réponse. Le plus souvent possible, les enfants représentent ce qu'ils ont fait.

Nous avons abandonné le travail individuel par fiches car nous avons compris que nos représentations ne sont pas celles des enfants et de ce fait qu'ils ne peuvent pas les comprendre.

Cette démarche pédagogique nous apporte une grande sérénité car les activités proposées correspondent aux besoins de l'enfant de cet âge et nous pouvons constater les progrès évidents tout au long de l'année.

L'esprit de coopération et de curiosité développé dès la première année d'école se poursuit et s'enrichit naturellement les années suivantes

4.2 Evaluations des CP ayant ou n'ayant pas bénéficié de la méthode A.P.P ou Action Prévention Précoce

Afin d'évaluer notre action de prévention précoce selon des critères objectifs, nous avons procédé à des passations individuelles de 39 CP, dont 19 avaient vécu la méthode et 20 autres non. Ces enfants ont été répartis à peu près également dans deux classes de CP de la même école. Chaque CP a donc une moitié d'enfants que nous nommerons APP et une autre moitié que nous nommerons NAPP (Non Action de Prévention Précoce).

Nous avons évalué le niveau d'organisation cognitive des enfants avec des épreuves relevant de la théorie de Jean Piaget : les classifications , la sériation des bâtonnets et la correspondance terme à terme. Ces épreuves nous ont permis de mettre en évidence les compétences suivantes :

- 1-L'identification des objets
- 2-l'identification de l'action propre
- 3-l'identification de l'action d'autrui
- 4-la classification
- 5-l'organisation spatiale
- 6-la mobilité cognitive
- 7-la sériation
- 8-la correspondance terme à terme

Chacune de ces compétences se divisent en 4 ou 5 items suivant le niveau de développement de l'enfant.

4.2.1 Explication des compétences et des items recherchés

1-L'identification des objets ne va pas de soi et pose problème pour un certain nombre d'enfants. L'identification s'effectue en étroite relation avec l'expérience de l'enfant. Celui-ci comme tout un chacun, n'identifie que ce qu'il connaît et l'identification ne procède pas d'une simple perception visuelle. Les enfants ayant des difficultés à reconnaître, ont certes des difficultés de vocabulaire et leurs difficultés nous en disent long

sur la pauvreté de leur expérience et de leur activité. Nous pouvons donc trouver :

- a) Pas d'identification.
- b) Identification élément par élément.
- c) Identification des parties du tout.
- d) Identification de l'ensemble.

2-L'identification de l'action propre .Il s'agit là de la perception et de la représentation que l'enfant a de sa propre action .Ce type de relation est la première relation que l'enfant a au monde : la relation à lui-même. Ici nous tentons d'évaluer le niveau d'appréhension de ce qu'il fait et la façon dont il l'identifie. Nous trouvons :

- a) L'action du sujet se réduit à un constat d'état subjectif . Par exemple l'enfant a mis des jetons en correspondance. « *Qu'as-tu fait ? copains* ».
- b) Constat d'état objectif. « *Qu'as-tu fait ? des pions* ».
- c) Identification de l'action.
- d) Identification de l'action reliée à la conséquence.

3-L'identification de l'action d'autrui. Nous évaluons la perception et la représentation de l'action de l'autre. Comme précédemment cette compétence est à mettre en lien avec l'expérience du sujet. Néanmoins il s'agit d'un niveau de relation plus avancé que la simple relation à soi-même. Lorsque ce niveau est achevé, l'enfant accède à l'observation d'un autre qui agit, sans que lui-même soit partie prenante. Ceci suppose un niveau de décentration par rapport à soi suffisant : certains enfants n'y accèdent pas, ce qui nuit à leurs apprentissages. En effet une des composantes fondamentales de l'apprentissage nécessite de percevoir tranquillement ce qui est donné. Ceci fait il est alors possible pour l'enfant d'identifier.

- a) Constat d'état subjectif.
- b) Constat d'état objectif.
- c) Identification de l'action.
- d) Identification de l'action liée à la conséquence.

4-Classification. Comment l'enfant effectue une classification d'animaux différents selon trois critères : l'espèce, la couleur et la taille ? Nous cherchons à mettre en évidence leur compétence à coordonner les différences et les ressemblances et à s'abstraire d'une figurativité dominante.

- a) Paire selon deux critères identiques. La ressemblance doit être importante pour qu'il y est association .
- b) Paire selon un critère. On constate ici un petite décentration par rapport au critère perceptif.
- c) Trio à un critère
- d) Groupement par couleurs
- e) Groupement par espèces. Cet item est le plus opératoire car le moins perceptif.

5-Organisation spatiale. Cette épreuve cherche à mettre en évidence la relation que l'enfant utilise pour organiser des objets dans l'espace. Agit-il selon un rapport de proximité ? Ce qui indique la construction de groupes de déplacements réduits, peu diversifiés ; ou alors utilise-il l'espace proposé dans sa totalité ? Appréhender un espace étendu et organiser les constructions en conséquence afin d'être compréhensible par l'autre, suppose l'élaboration de groupes de déplacements avancés, coordonnés au temps et à la causalité. Ce sont des préalables indispensables aux activités de géométrie, d'orientation et, par la suite de géographie .

- a) Relation de proximité.
- b) Alignement des objets par résidu de collection figurale. Le groupement doit ressembler à une image : un train ,une maison etc.
- c) Groupes distincts mais selon un critère de proximité.
- d) Groupes clairs et structurés dans un espace étendu .

6-Mobilité cognitive. Elle est la conséquence d'une activité exploratoire suffisamment riche, diversifiée et reconstruite comme il se doit au niveau de la représentation. Elle permet chez l'enfant une capacité à organiser, à désorganiser et à réorganiser selon des critères différents. Elle installe ainsi l'enfant dans les transformations et non plus dans les états. N'appréhender que des états limite la compréhension de la vie et ,est sous-tendu par une rigidité motrice , perceptive et représentative, avant d'être rigidité de la pensée. Cette compétence est directement nécessaire pour l'apprentissage de la lecture.

- a) Ne peut changer de critère
- b) Peut désorganiser sans réorganiser, revient à l'état initial.
- c) Peut réorganiser après suggestion : coordination des différences et des ressemblances.
- d) Réorganise spontanément : coordination des différences et des ressemblances.

7-Sériation. C'est une épreuve qui permet d'observer la succession des longueurs effectuée selon les relations « du plus petit au plus grand » ou inversement. Elle permet également d'appréhender la double relation : un bâtonnet peut-être petit par rapport à l'un, et grand par rapport l'autre .

- a) Paire « petit/grand »
- b) Trio « petit/moyen/grand »
- c) Succession inorganisée sans égalisation de la base.
- d) Succession organisée mais incomplète.
- e) Sériation complète.

8-La correspondance terme à terme. Cette épreuve coordonnée aux classifications et à la sériation sont les structures en jeu dans la construction du nombre, mais également de la lecture et de l'écrit .

Elle cherche à mettre en évidence le niveau de conservation de la quantité. En effet à un moment du développement de l'enfant, la quantité va demeurer égale à elle-même indépendamment des transformations qu'on lui fera subir. Au début il s'agira de la quantité de matière, et par la suite il s'agira de la quantité numérique.

- a) Pas de correspondance .
- b) Schème de la correspondance.
- c) Correspondance qualitative : l'enfant est centré sur la couleur des jetons et ne comprend pas l'épreuve en terme de quantité.
- d) Comparaison des longueurs : pas de conservation, la transformation des longueurs entraîne la transformation de la quantité.
- e) Conservation de la quantité numérique.

4.2.2.Les résultats.

1-Identification des objets.

a	b	c	d
10%NAPP	15% NAPP	15% NAPP	100% APP 60% NAPP

100% des enfants APP identifient les objets dans leur ensemble.

60% des enfants NAPP les identifient également ainsi. Les 40% restants des NAPP se répartissent comme suit :

1. 10% n'identifient pas les objets
2. 15% identifient élément par élément , de proche en proche sans en avoir une perception globale.
3. 15% identifient successivement les différentes parties de l'ensemble.

2- Identification de l'action propre.

a	b	c	d
20% NAPP	5% NAPP	16% APP 50% NAPP	84% APP 25% NAPP

84% des APP identifient leurs actions coordonnées aux conséquences et 16% n'envisagent

que leurs actions .

25% des NAPP identifient leurs actions reliées aux conséquences ou états .Les 75% autres NAPP se répartissent comme suit :

1. 20% effectuent des constats subjectifs.
2. 5% effectuent des constats objectifs.
3. 50% identifient essentiellement leurs actions.

3-Identification de l'action d'autrui.

a	b	c	d
15% NAPP	30% NAPP	37% APP 55% NAPP	63% APP

63% des APP perçoivent et identifient l'action d'autrui en relation aux conséquences et 37% n'envisagent seulement que les actions ou transformations.

55% des NAPP envisagent seulement les actions de l'autre , aucun ne relie ces actions aux états .Les 45% NAPP restants se répartissent ainsi :

1. 15% effectuent des constats subjectifs.
2. 30% effectuent des constats objectifs.

4-Classification.

a	b	c	d	e
20% NAPP	5% APP	5% NAPP	11% APP	84% APP 75% NAPP

84% des APP effectuent une classification par espèces , 11% par couleurs et 5% effectuent des paires à un critère.

75% des NAPP effectuent une classification par espèces , aucun n'en effectue par couleurs .Les autres 25% se répartissent ainsi :

1. 20% effectuent des paires identiques selon deux critères.
2. 5% effectuent des trios à un critère.

5-Organisation spatiale.

a	b	c	d
10% NAPP	15% NAPP	16% APP 55% NAPP	84% APP 20% NAPP

84% des APP utilisent l'espace proposé pour organiser leurs collections de façon structurée et claire pour l'autre et 16% effectuent des rangées distinctes mais rapprochées . Aucun ne privilégie essentiellement la relation de proximité et les collections figurales.

En revanche 20% des NAPP utilisent l'espace proposé , 55% effectuent des groupes distincts mais selon une relation de proximité.

1. 10% privilégient la relation de proximité.
2. 15% effectuent des alignements selon le principe des collections figurales.

6-Mobilité cognitive.

a	b	c	d
40% NAPP	5% APP 25% NAPP	21% APP 10% NAPP	74% APP 25% NAPP

74% des APP réorganisent spontanément leur classification , 21% le font après suggestion et 5% désorganisent mais ne peuvent réorganiser selon un autre critère . Néanmoins la plupart coordonnent les différences et les ressemblances.

25% des NAPP réorganisent spontanément leur classification et 10% l'effectuent après suggestion. Ce qui indique que 35% seulement coordonnent les différences et les ressemblances. Les autres 65% se répartissent comme suit :

1. 40% ne peuvent changer de critère.
2. 25% peuvent désorganiser leur classification mais y reviennent.

7-Sériation.

a	b	c	d	e
10% NAPP	10% NAPP	20% NAPP	10% APP 20% NAPP	90% APP 40% NAPP

90% des APP effectuent une sériation complète et 10% effectuent une succession organisée mais incomplète.

40% des NAPP effectuent une sériation complète et 20% effectuent une succession organisée mais incomplète . Les 40% restants se répartissent ainsi :

1. 10% effectuent des paires.
2. 10% effectuent des trios.
3. 20% effectuent une succession inorganisée.

8-Correspondance terme à terme .

a	b	c	d	e
	5% APP 20% NAPP	10% APP 15% NAPP	58% APP 60% NAPP	26% APP 5% NAPP

26% des APP sont conservants , 58% sont dans la comparaison des longueurs , 10% dans la comparaison qualitative et 5% en restent à la mise en correspondance.

5% des NAPP sont conservants et 60% sont dans la comparaison des longueurs.

1. 15% sont dans la comparaison qualitative.
2. 20% n'effectuent que la mise en correspondance.

4.2.3 Conclusion

Nous ne reviendrons pas sur les résultats des enfants ayant bénéficié de l'APP , les résultats sont suffisamment significatifs et intéressants .Nous voudrions seulement souligner les déficits fondamentaux qui ne peuvent qu'entraver l'entrée dans les apprentissages et faire le nid d'un certain type d'échec et par voie de conséquence de l'illétrisme .

1. L'identification des objets pose déjà problème , cela indique une pauvreté de l'activité des sujets .Les conséquences immédiates en sont :
 - Peu de compétence exploratoire.
 - Vocabulaire restreint.
 - Indifférenciation de critères tels que les formes , les tailles et les matières.
1. Le déficit au niveau de la perception des actions de l'autre mais aussi des siennes propres . Nous en connaissons les conséquences au niveau du suivi de la classe par les enfants. Une des causes de la violence ne proviendrait-elle pas de ces faits ? Comment pouvons-nous comprendre , prendre le point de vue d'un autre si nous ne pouvons le voir agir et l'écouter ?
2. La prédominance de la perception visuelle au détriment de l'opérativité qui installe les enfants dans des états et non pas dans les transformations.
3. Le déficit au niveau de la coordination des différences et des ressemblances .Nous connaissons l'importance de ce schème pour entrer dans la lecture combinatoire. Le peu de mobilité cognitive entraînent 65% NAPP à ne pas changer de critère pour réorganiser un groupement.
4. Les difficultés à classer , à sérier , à faire correspondre et à conserver mettent en péril l'apprentissage de la lecture et des mathématiques .

5. Diffusion du projet

Suite à l'adaptation des situations problèmes au niveau du développement des petits, il y a eu appropriation de cette méthode par l'enseignante, pendant une année sous la conduite du chercheur, membre du RASED. L'année suivante, 6 classes ont pu bénéficier de ce même accompagnement. Une vidéo a été réalisée par CAP CANAL et est disponible

au CRDP de Lyon (Centre de Ressources de Documentation Pédagogique). Dans le même temps, la circonscription de Vaulx en Velin a favorisé la diffusion de cette méthode à l'interne. Des enseignantes sont devenues maître-Ressources pour aider et former les débutantes dans le projet. D'autres circonscriptions (Décines, Villeurbanne et Villefranche) entrent peu à peu dans le projet.

Nous avons aussi institué un système de formation comprenant des animations pédagogiques et des « retrouvailles » mensuelles. Celles-ci permettent une appropriation de la théorie du développement de l'enfant, en relation aux situations problèmes proposées, ainsi qu'une analyse des conduites pédagogiques en relation aux difficultés rencontrées. Une vingtaine de classes sont maintenant engagées dans cette méthode.

Ce projet a débordé les frontières de l'Education Nationale. Le service Petite-Enfance de la Mairie de Vaulx-en-Velin s'y est intéressé : les bibliothécaires ont sélectionné des livres pour les petits sur le thème du "caché-trouvé". Un artiste chanteur a collaboré avec des enseignantes et le service municipal pour créer un répertoire de comptines relatif au "caché-trouvé".

A noter que cette méthode ne peut réellement être efficace qu'avec des aller-retour entre la théorie et la pratique. (Voir bibliographie)

6. Conclusion

Ce plan d'action a donc des effets multiples :

D'abord sur les enfants

Dans le long terme : les enfants qui ont bénéficié de ces apprentissages en petite section réussissent mieux de manière générale au CP que ceux qui n'ont pas suivi ce

cursus .

Dans le court terme, et nous l'avons montré, les enfants tirent profit de ces expérimentations sous de multiples aspects : les séparations deviennent plus faciles, l'entrée dans les apprentissages en est facilitée, la coopération s'instaure de manière plus aisée.

Ensuite sur les adultes, cette démarche modifie notre enseignement tant dans son contenu que dans nos attitudes .

C'est pourquoi il nous semble important qu'une majorité d'enseignants soit formée à cette méthode et à la théorie qui la sous-tend, par des stages et par la formation initiale des maîtres débutants.

Ce travail ne résout pas tout, les difficultés de certains enfants ne relèvent pas toutes de l'école mais à ce moment là, les protocoles peuvent les mettre en lumière et nous permettre un signalement précoce .

Quoiqu'il en soit, ce travail nous a séduit. Qu'en est-il pour vous ? Nous avons essayé de vous convaincre de partager avec nous cette expérience. La balle est dans votre camp. Vous en saisissez-vous ? Nous le souhaitons : c'était le but de ce travail. A vous de jouer !

BIBLIOGRAPHIE

PIAGET JEAN.- La naissance de l'intelligence chez l' enfant .Delachaux et Niestlé.

PIAGET JEAN.- La construction du réel chez l'enfant .

DOLLE JEAN-MARIE , BELLANO DENIS .-Ces enfants qui n'apprennent

pas. Paidos/Centurion.

DOLLE JEAN-MARIE .-Pour comprendre Jean Piaget. Dunot.1997.

RAMOZZI –CHIAROTTINO ZELIA.-De la théorie de Piaget à ses applications .Paidos/Centurion.

MARTINEZ MARIANNE .-“Eléments de construction d’un diagnostic des niveaux sensori-moteur et pré-opérateur d’enfants en grande difficulté d’apprentissage à l’école”.Thèse de doctorat , Lyon II , 1999.

COLLECTIF sous la direction de THOLLON-BEHAR MARIE PAULE.-“Accueillir l’enfant entre 2 et 3 ans”.ERES.

VIDEO CAP-CANAL.-“Caché-Trouvé : prévenir l’échec scolaire chez les tout-petit de maternelle “ CRDP LYON.

ANNEXES

1- Questionnaire aux enseignants

Questionnaire proposé aux enseignants qui participent au projet « caché-trouvé »

Niveau de la classe :

Nombre d'années d'investissement dans le projet :

Est-ce que les séances plaisent aux enfants ? Pourquoi ? En quoi cela leur plaît ?

.....
.....
.....

Est-ce que cela vous plaît ?

.....
.....
.....
.....
.....

Est-ce que vous pensez que cela est utile ?

.....
.....
.....
.....
.....

Avez-vous observé des changements chez les enfants ? Vous pouvez détailler des attitudes, des comportements particuliers

.....
.....
.....
.....
.....

Et vous, avez-vous modifié votre pratique ?

.....
.....
.....
.....
.....

Que pensez vous du dessin après la séance ?

.....
.....
.....
.....
.....

Avez-vous des remarques, des difficultés ? Lesquelles ?

.....
.....
.....