

CHAPITRE 10

TOUT PETIT À L'ÉCOLE MATERNELLE : LA PLACE DES RELATIONS ENTRE ENFANTS DANS UNE PETITE SECTION

Gilles BROUGÈRE

Ce texte est la présentation de quelques résultats d'une recherche sur les 2-3 ans dans différentes structures d'accueil (crèche, jardin maternel, classe passerelle et petite section d'une école maternelle), recherche menée au sein d'EXPERICE et financée par la CNAF. Sous le titre *Regards croisés sur la vie collective des enfants de 2-3 ans. Qualité, socialisation et confrontation à l'altérité dans les différentes structures collectives accueillant des enfants de 2-3 ans*, cette recherche – dirigée par Pascale Garnier – s'est déroulée de janvier 2013 à juillet 2014, les observations de terrain ayant été faites entre février et juin 2013, les entretiens avec les parents et les professionnelles entre juin 2013 et mars 2014. L'enquête avait, entre autres, pour but de saisir les modes de participation des enfants, les interactions avec les autres. Il s'agissait bien de prendre en compte le rapport à l'autre, la *confrontation à l'altérité* ou, pour le dire dans les termes du colloque, de voir dans quelle mesure on y ose l'autre, on encourage à oser l'autre. Dans ce texte, nous analyserons des résultats issus de la partie de la recherche qui s'est déroulée au sein d'une petite section d'école maternelle accueillant 8 tout-petits (enfants de 2-3 ans, en fait entrés à l'école maternelle à 2 ans ½ et ayant autour de 3 ans au moment des observations) et 14 petits (enfants de 3-4 ans, ayant majoritairement autour de 4 ans au moment des observations). J'ai bénéficié de l'aide de Natalia Le Valle, assistante de recherche dans le cadre de ce projet, qui a recueilli (en particulier sous forme de films) et transcrit une grande partie des données sur lesquelles s'appuie ce texte.

Si cette contribution semble marginale par rapport aux autres contributions, elle pose la question de l'entrée dans le système éducatif français, en s'interrogeant sur la façon dont les interactions sont encouragées et gérées. Ce qui a été observé pourrait être décrit à travers une formule lapidaire : « *Ne pas encourager à oser l'autre.* »

Nous verrons quels enseignements nous pouvons tirer de ces observations mais nous proposons, pour commencer, une approche résolument empirique : il s'agit de présenter nos observations de ces huit tout-petits dans une petite section de maternelle en mettant l'accent sur les interactions et la façon dont elles sont ou non encouragées, cadrées, découragées par l'organisation de la classe portée ici par deux institutrices, Valérie, l'institutrice titulaire, directrice déchargée et remplacée tout au long de l'année deux jours sur les quatre journées de fonctionnement au moment des observations par Aline, titulaire remplaçante.

Outre ces observations, nous utiliserons la comparaison pour mieux situer et comprendre ce qui est observé. Cette comparaison se fera avec les trois autres structures de la recherche à laquelle cette présentation fait référence, mais aussi le cas échéant avec d'autres systèmes préscolaires à l'étranger pour mieux saisir la spécificité de la situation observée, la sortir de l'évidence que peut avoir une façon de faire habituelle dans une telle institution (Brougère, 2010).

Pour le dire rapidement avant de l'analyser plus en détail, on peut faire remarquer que ce que nous avons observé dans une petite section accueillant également des tout-petits est la faible place faite aux interactions entre enfants, en comparaison avec les autres lieux qui accueillent les deux-trois ans. On peut considérer qu'il s'agit d'une conséquence des choix

institutionnels et pédagogiques propres à l'école maternelle française (Brougère, 2002) qui implique une focalisation sur la relation adulte(s)/enfant(s) et qui a des effets sur la qualité de l'expérience et la place des relations entre enfants. On peut en déduire que ces enfants sont peu ou mal préparés aux relations entre eux. Contrairement à la grande section de crèche où cette relation est au centre des préoccupations des professionnels, cette dimension apparaît comme secondaire. En effet, les relations entre enfants ne sont pas considérées comme ayant des effets d'apprentissage, or l'apprentissage est au centre de la pratique. De plus, la présence des tout-petits (l'altérité d'enfants considérés comme « trop petits » par l'une des enseignantes) est perçue comme une gêne pour les petits (3-4 ans)

L'autre n'apporte rien, sauf s'il est adulte (et encore cela n'est pas le cas des parents). On découvre ainsi une mise à distance de l'interaction, du jeu, de l'altérité, de tout ce qui ne serait pas maîtrisable, ce qui se traduit par une volonté de contrôle par les enseignantes de la classe.

I. MÉTHODOLOGIE

Les techniques de recueil de données ont été les mêmes dans les quatre lieux étudiés. Après de premières observations (une à deux journées) permettant de saisir le fonctionnement du lieu, une journée a été consacrée à l'observation de chacun des enfants choisis ; dans le cas de la petite section d'école maternelle, nous avons observé, avec l'autorisation de leurs parents, l'ensemble des tout-petits de la section, soit huit enfants. Chacun a été suivi durant la totalité de sa présence dans le lieu, de son arrivée à son départ. Dans deux cas, l'ensemble de la journée a été filmée ; pour les autres cas, le filmage a été partiel (de l'ordre de deux heures à différents moments de la journée). Nous avons réalisé des montages de 20 minutes pour résumer la journée de chaque enfant. Ces montages ont été montrés aux parents comme stimulus de l'entretien avec eux. D'autres montages ont été utilisés pour les entretiens avec les professionnels. Par ailleurs, pour obtenir des éléments concernant le point de vue des enfants, nous leur avons confié un appareil photo adapté à leur âge, de façon à ce qu'ils photographient chacun à leur tour ce qu'ils souhaitaient, ce qui leur plaisait. Nous ne pourrions utiliser l'ensemble de données dans ce texte, mais c'est cet ensemble qui, d'une façon ou d'une autre, nourrit notre démarche et nos analyses.

Ces données vont permettre d'évoquer des faits très ordinaires, mais qui sont justement d'autant plus importants qu'ils sont quotidiens, qu'ils définissent la trame de l'activité au sein d'une classe telle que celle observée : une classe sans problème où tout se passe bien, sans violence, sans difficulté particulière, où les enfants semblent heureux, les enseignantes (certes selon des modalités différentes) empathiques, attentives aux enfants, mais fermes sur un projet qui consiste à mettre les choses en forme scolaire au plus vite, de transformer les enfants en élèves. Bien que la classe se situe dans un quartier considéré comme sensible, un parmi les plus difficiles de la banlieue parisienne, rien de ce qui peut être associé à une telle localisation n'a été observé dans cette classe au sein de laquelle les enfants témoignent de la diversité des origines de leurs parents ou grands-parents. C'est donc derrière l'aspect pacifique, le « tout se passe bien », qu'il faut regarder pour voir ce qui peut être l'origine de difficultés futures totalement absentes de cette classe.

II. LA VALORISATION DE LA RELATION ADULTE-ENFANT

Pour illustrer cela, on peut décrire l'arrivée de Corentin (il s'agit d'un prénom fictif, les prénoms de tous les protagonistes ayant été changés) installé face à une adulte qui le guide. On observe ici deux adultes (ATSEM) face à deux enfants, un guidage étroit dans la

réalisation d'une tâche. Tout est fait pour mettre au premier plan la relation enfant-adulte et limiter la relation entre enfants :

Corentin est arrivé vers la table où sont assises deux ATSEM, dont celle de sa classe, Dorothée.

D. semble lui proposer une activité, il hoche la tête et prend la seule place libre sur les quatre (trois sont déjà occupées) face à elle.

D. lui apporte un encastrement-puzzle (une combinaison des deux jeux), le pose devant la place libre et, pendant ce temps, C. effectue l'activité réciproque légitime en tirant la chaise de façon à s'asseoir en face de l'encastrement proposé.

C. prend une pièce et essaie de trouver son emplacement.

Dès qu'il entend un bruit (un bonjour, l'arrivée d'un autre enfant), il se retourne. Il paraît très attentif à ce qui se passe autour de lui, reprend l'encastrement. Son activité est plus intense quand Dorothée, assise en face de lui, regarde ce qu'il fait.

Les ATSEM le guident dans l'activité, il n'a aucune relation avec les autres enfants, en particulier avec la petite fille assise à côté de lui qui, de son côté, regarde ce qu'il fait plus qu'elle ne se livre à son activité de dessin.

Le guidage de Dorothée est très directif et consiste à lui dire quelle pièce il doit mettre, en lui touchant la main et la mettant sur la pièce en question.

Il n'est pas certain que C. donne le même sens à l'activité qui est plus sensorielle, toucher, ranger les pièces, faire les encastrements. Il semble peu intéressé par la dimension puzzle.

Cette scène est d'autant plus intéressante que, dans les trois autres lieux, l'accueil du matin est plutôt l'occasion de jeux entre les enfants, ce que nous avons pu parfois, mais rarement, observer dans cette classe.

Ici, l'accueil se fait autour d'une activité individuelle proposée et contrôlée par un adulte. Toute la pédagogie observée renvoie à cette centralité de l'adulte qui contrôle l'activité de l'enfant à l'exception de rares moments

III. LA « NÉCESSAIRE » DISCIPLINE

A. : « *Mettez les mains en dessous de la table, d'habitude on vous dit de mettre les mains sur la table, là je vous dis de les mettre en dessous, je ne veux plus voir de mains.* » Elle prend les mains de certains enfants et les met sous la table.

« *Plus aucune main.* »

Au bout d'un moment, des enfants ont sorti les mains du dessous de la table pour toucher la feuille devant eux. Rappel : « *Mettez les mains sous la table.* »

À un autre moment, après l'éducation physique et avant d'entrer en classe, il s'agit de ne pas faire « *n'importe quoi* » :

La séance d'éducation physique est terminée, les enfants attendent dans le couloir pour retourner dans la classe, mais cela suppose pour Aline qu'ils aient endossé l'attitude conforme : « *Peut-être qu'on peut rester toute la matinée dans le couloir.* »

« *Puisque vous ne vous taisez pas... Corentin* »

« *Si j'ai besoin d'expliquer quelque chose, il faut que vous vous taisiez.* »

« *On va aller dans la classe.* »

M. se lève en direction de la classe

« *On va y aller, et pas on y va [subtile différence pour des enfants de 3 ans], on va s'asseoir autour des tables. Ça me fait pas rire du tout, tu poses tes mains et Corentin fait exactement*

*la même bêtise juste après que j'ai repris Pablo » [Difficile de voir quelle est la bêtise dont il s'agit sur les images, peut-être le fait de faire semblant de parler en ouvrant la bouche].
« On va dans la classe, on va s'asseoir autour des tables, on va travailler sur la nourriture et sur les aliments. On va les goûter et on va essayer de dire si c'est salé ou c'est sucré.
D'accord ? »
« On va travailler sur ce qu'on mange, est-ce qu'on est bien d'accord ? »
« Calmement, ça part très mal. Malicia, regarde-moi, regarde-moi On ne court pas, non [elle fait mine de s'en aller mais est tenue par l'enseignante], on ne court pas et on ne fait pas n'importe quoi. T'as intérêt d'être sage autour de la table, je t'ai pas dit d'y aller, tu vas t'asseoir et tu bouscules pas les autres. »*

Enfin un dernier exemple témoigne d'une autre dimension de la maîtrise disciplinaire de la classe :

Elias porte un T-shirt avec Pokémon et d'autres franchises (Cars) qui attire particulièrement l'attention : il ressemble à une bande dessinée et intéresse les autres enfants y compris Johanna. Ils touchent les personnages représentés sur le vêtement. Les enfants et E. tapent sur ce qui semble être une voiture de Cars. C'est peut-être l'aspect volume et fluo du T-shirt qui attire. Mais c'est un concurrent, un obstacle pour Aline qui, d'office, sans le lui demander, remonte la fermeture éclair de la veste de E : *« Je ne veux plus voir ce T-shirt lumineux, très rigolo à la maison... Je ne veux plus le voir. »*

L'attention des enfants doit être tournée vers l'adulte au détriment de leurs interactions. Ces enfants doivent permettre, par leur comportement, le développement d'un projet proposé par les adultes et dont ils ne sont pas tenus au courant (on ne leur dit pas pourquoi ils doivent mettre les mains sous la table, à savoir laisser la table libre pour que les adultes disposent le goûter d'anniversaire). Cela suppose une disciplinarisation préalable à l'activité considérée comme seule légitime (des enseignantes vers les enfants) et donc un arbitraire du point de vue des enfants, mais également, faut-il le dire, du chercheur qui ne comprend pas toujours la nécessité de ceci ou cela, d'autant plus qu'ayant rencontré des fonctionnements différents ailleurs, dans les autres structures en France ou pour le même type de structures à l'étranger, rien de tout cela n'apparaît comme nécessaire dès que l'on sort de ce système.

Cela implique que l'on ne prend pas en compte ce qui intéresse les enfants : Cachez cette culture populaire de masse que je ne saurais voir.

IV. UN SCRIPT PRÉCIS QUI LIMITE LES PERFORMANCES DES ENFANTS

Les activités se déroulent alors à travers des consignes, des prescriptions qui cadrent la performance possible (réussir la tâche proposée sous forme de consigne). Il y a peu d'initiative de l'enfant, le jeu est réduit à la portion congrue et peu de place existe pour des interactions entre enfants, sinon dans le cadre de la liberté de la récréation qui peut être un espace difficile pour les plus jeunes (Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2007). Il en résulte une absence, voire une peur, de l'improvisation qui apparaît chez les enseignantes, en particulier le jour où, du fait du retard du car suite à une visite, le repas est pris en retard, la sieste supprimée et les enseignantes prises au dépourvue.

Se développe une rhétorique du travail : il s'agit de dire et de faire dire aux enfants que l'on travaille et de ne surtout pas dire que l'on joue.

V. DES ENFANTS AGIS

La séance d'éducation physique se termine par un temps calme où les enfants sont sur le dos sans bouger.

Aline prend Elias et le déplace et lui donne la bonne position (être sur le dos et immobile quand la musique commence).

Johanna et Harwey sont à côté l'un de l'autre, J. touche le front de H. Elle n'est pas sur le dos pour justement pouvoir regarder Harwey. Aline la retourne.

Elle tire un enfant par un pied pour le déplacer et lui dire : « *Je ne comprends pas qu'en avril, en petite section, tu n'ais toujours pas appris ça.* »

Elle emmène, en le portant, Elias sur un banc (il y a deux autres enfants assis).

Une violence qui ne se dit pas s'exerce sur les enfants et leurs corps. On retrouve ce même comportement lors des moments de regroupement qui conduisent souvent Aline à intervenir dans la disposition des enfants. Ainsi dans une séquence elle déplace Malicia, qui se trouvait près de Sarah, en la manipulant sous prétexte qu'elle est serrée pour la mettre ailleurs où il y aurait plus de place. Cette scène, vue à de nombreuses reprises, me semble emblématique : il est assez courant, dans cette classe, que les enfants soient manipulés comme des objets sans aucune verbalisation sur ce qui se passe. L'enseignante (et particulièrement Aline) décide pour l'enfant où elle est le mieux, sans prendre en compte ses choix et son point de vue sur la question (qu'est-ce qu'être serré ?), et cette décision prend la forme d'une manipulation d'autorité, l'adulte profitant ici de la différence de taille et de poids. On peut aussi ressentir une certaine violence quand on a observé combien Malicia, dans l'exemple évoqué ci-dessus, a anticipé sur le regroupement pour être là où elle est et à côté de qui elle souhaite.

VI. FAIRE SEUL ET NE PAS COOPÉRER

Corentin est le premier assis dans le coin regroupement après la récréation de l'après-midi. Il demande à l'enseignante s'il peut aller boire. Celle-ci lui répond qu'avant de boire il doit rectifier le fait que ses chaussures sont mises à l'envers. Il enlève donc ses chaussures seul. Puis commence à les remettre mais toujours à l'envers. L'enseignante intervient en lui enlevant la chaussure qu'il est en train de mettre et en les disposant devant lui dans le bon sens. Il les enfle. À ce moment, un enfant vient s'asseoir à côté de lui à la demande de V. Corentin joue avec ses chaussures à moitié enfilées plus qu'il n'essaie vraiment de les mettre. L'enfant, un petit, à peine assis, lui a pris une de ses chaussures qu'il ouvre largement pour pouvoir lui enfiler le pied totalement (et non le bout de pied, ce que faisait C. faute de les ouvrir assez largement). Il lui met la chaussure directement.

V. « *Ça va Corentin, tu as trouvé un gentil garçon pour mettre tes chaussures, il est gentil ce garçon.* » Corentin reprend : « *Il est gentil.* » V. : « *Il est gentil, Corentin, la vie est belle.* »

Une première chaussure est mise, le garçon qui semble maîtriser l'opération ouvre la deuxième pour pouvoir la mettre. Le garçon met la deuxième chaussure à C. qui laisse faire sans s'en occuper outre mesure. Une fois la tâche terminée, C. regarde mais est également attentif à ce qui se passe dans le regroupement. Une fois les chaussures mises, Corentin demande à boire, ce qui lui est accordé.

Il s'agit d'un des rares actes de coopération entre enfants observé durant la journée. L'intervention de l'enseignante paraît souligner l'acte comme inhabituel, voire le critiquer d'une certaine façon. La vision de l'autonomie (entendue comme capacité de suivre les consignes sans aide extérieure) et de l'indépendance face aux tâches proposées semble viser des compétences individuelles. La coopération entre enfants n'est pas encouragée : on ne

prend pas appui sur le collectif pour résoudre des problèmes et l'individualisation des activités proposées aux enfants est très prégnante, ne laissant pas beaucoup de place aux actes de coopération. Si un adulte peut légitimement aider un enfant qui le demande, cela ne semble pas être le cas entre enfants, sauf pour des situations scolaires et à la demande de l'enseignante (comme l'étiquette qu'un enfant n'arrive pas à gérer seul). L'enseignante justifie cela au nom « *d'apprendre à faire tout seul* ». Il s'agit de sortir du cocon familial. Si en Grande section on peut encourager l'entraide, en Petite section « *on va souvent leur dire : "faut que tu apprennes tout seul", afin de les amener à grandir* ».

VII. DÉCOURAGER LES INTERACTIONS ENTRE ENFANTS

Les enfants commencent à partir. Corentin saute et court dans le coin regroupement, puis va se rasseoir ; il est maintenant à genoux, va toucher Malicia, se met à côté d'elle dans la même position, court derrière elle. Il l'embrasse, se couche sur elle par terre.

V. : « *Je ne savais pas que j'avais des serpents dans la classe.* »

C. se précipite pour s'asseoir par terre, mais continue à faire des mouvements.

V. : « *Corentin va t'asseoir.* »

C. se lève, fait des mouvements expressifs (de monstre).

V. : « *Assieds toi Corentin, tu sais bien qu'à cette heure-là on attend gentiment sur le banc. C'est un petit peu long mais c'est comme ça ; on attend sa maman, papa ou la grande sœur.* »

C. refuse de rester assis, se lève, fait des mouvements. Malicia arrive et fait des grimaces. Il va faire un câlin à Malicia. Rappel à l'ordre immédiat : « *Corentin, tu vas finir assis tout seul sur une petite chaise si tu continues à faire le fou-fou comme ça.* »

Le comportement de Corentin avec ses danses et performances propres, son désir d'interaction, est inadéquat aux yeux de l'enseignante (renvoyant à l'animalité et la folie), laquelle propose à l'enfant d'attendre gentiment (c'est-à-dire de ne rien faire). Après lui avoir enjoint de s'asseoir et d'attendre, dans le cadre d'une situation présentée comme déjà connue par lui, Valérie montre une certaine empathie, partageant avec l'enfant le sentiment que l'attente est longue ; immédiatement après, elle rappelle qu'il n'y a pas d'alternative (« *mais c'est comme ça* »). Malgré les diverses interventions de l'adulte, Corentin continue à bouger et trouve auprès de Malicia un esprit proche du sien : elle bouge et cherche le contact. L'enseignante finit par réprimander Corentin à travers un avertissement.

Une fois l'atelier fini, Elias se précipite au coin garage (il fait rouler une voiture sur le tapis) mais il est déjà trop tard, la cloche appelle au regroupement de la fin de matinée. Il continue cependant à jouer avec le garage en plastique : « *E., tu me ranges, tu n'es pas en train de jouer.* » Une fille donne des conseils à E. pour ranger, ce qui produit un petit moment de coopération. E. reprend un élément d'un bac pour le mettre (le jeter) dans un autre : « *Ça va pas ça là.* »

Cette coopération est loin d'être valorisée : « *Quand on range, on le fait silencieusement.* »

Coopération, discussion, résolution de problème (pour fermer une boîte) mais intervention : « *Ça y est parce que là, ça fait un bruit monumental.* »

« *E., tu nous rejoins.* »

VIII. LA RICHESSE DES INTERACTIONS IGNORÉES

Corentin a la tête dans les mains, Hamin lui touche la tête, il se retourne, rit et remet la tête dans les mains. H. le touche à nouveau en riant, C. regarde et met ses mains ouvertes contre sa tête puis touche les cheveux crépus de H., qui touche à son tour les cheveux de C. Celui-ci

touche à nouveau les cheveux de H., alternance, C. tire un cheveu de H. qui, à son tour, lui touche les cheveux. Il rigole, il s'agit ensuite d'essuyer la table avec sa main et de toucher les cheveux de l'autre (apparemment en cherchant un endroit humide de la table qui a été nettoyée).

Il s'agit maintenant d'empêcher l'autre en mettant ses mains sur ses cheveux. La petite fille qui se trouve à côté vient à son tour toucher les cheveux de C. qui rigole.

C'est quand le programme de l'école s'efface qu'il est possible d'interagir avec les autres, dans les interstices des activités (les nombreux moments d'attente), la récréation (mais qui pose des problèmes de maîtrise et des craintes de bousculade pour les plus jeunes) et la cantine. Ce n'est pas seulement le jeu qui n'est pas présent dans ce programme mais également l'interaction entre enfants, alors même qu'il est souvent question de socialisation au sens de « sociabilisation » :

Corentin et Elias « dansent » ensemble : C. se traîne par terre et E. l'enjambe en s'agitant et remuant les poings puis se met par terre à son tour. Situation inversée, E. est par terre et C. l'enjambe avant de s'asseoir sur lui. Puis, à nouveau, situation inverse comme la répétition d'une chorégraphie précise. Quatrième fois avec E. par terre mais C. est arrêté dans son élan par un « *Elias s'il te plait* » d'Aline. Il reprend le scénario de façon identique. À nouveau, C. se couche et E. s'assoit sur lui avec plus de force et d'assurance (comme un scénario bien maîtrisé).

A : « *E au lieu de faire n'importe quoi, est-ce que tu peux venir ?* »
« *Corentin, tu t'assois.* »

Les initiatives et interactions entre enfants sont présentées comme « *n'importe quoi* », comme « *faire les fou-fou* » (Rayna, 2014). Et pourtant, si l'on regarde de près, il s'agit d'interactions complexes qui mettent en scène le corps, permettent de se coordonner, de faire ensemble sans utiliser le langage. Cela montre les compétences des enfants dans la relation aux autres, mais tout autant l'absence, hors la cour de récréation, vaste lieu difficile à maîtriser et qui réunit les enfants de quatre classes de l'école, d'espace pour cela, contrairement à la crèche française ou au jardin d'enfant allemand.

Plusieurs enfants, dont J., jouent avec une poupée. Rachid prend la poupée de Johanna qui lui montre qu'il doit la remettre dans le couffin où elle se trouvait. Elle la lui prend des mains et la remet en place. R. la reprend, J. fait de même.

Cette scène montre l'usage du coin cuisine/poupée lors de l'accueil, ce qui n'est pas toujours le cas, ainsi que la présence des garçons comme des filles dans cet espace. La fin de la scène montre une circulation d'un objet sans cris et sans violence. Elle apparaît comme une façon d'entrer en relation. L'objet ludique est ici, avant tout, un support de communication entre enfants. Contrairement à la consigne qui détermine l'usage de l'objet, le jeu ou des activités proches permettent d'explorer l'objet, de l'utiliser de façon ouverte en particulier comme vecteur de communication avec autrui. Mais ce type de situation n'est pas très présent, les objets pédagogiques étant le plus souvent accompagnés de consignes quant à leur usage.

En allant au coin regroupement, deux filles continuent à batailler un peu. Ce qui n'empêche pas Johanna de se précipiter pour s'asseoir à côté de Naissa. Malicia les rejoint. Elle se met à genoux devant N. et lui prend tendrement (mais vivement) le visage, Johanna lui fait signe de s'asseoir à côté d'elle. Malicia fabrique des grimaces avec le visage de J. qu'elle manipule. Malicia se glisse entre Naissa et J. puis continue à jouer avec le visage de J. Celle-ci joue à son tour avec le visage de Malicia, et Walid se met à jouer avec celui de Johanna et regarde

Malicia reprendre son jeu. Johanna refuse au bout d'un moment que l'on joue avec sa lèvre inférieure. J. joue avec les cheveux de Malicia.

Ce nouvel exemple d'interactions pendant les transitions montre l'importance de toucher l'autre, d'explorer son corps comme mode de relation à l'autre chez les tout-petits (et au-delà). Mais c'est essentiellement en marge du cadre proposé par les enseignantes que cela se produit, d'autant plus que la relation plus légitime, celle liée au jeu, a été interrompue auparavant par l'enseignante pour cause de conflit.

On découvre dans les interstices, lors de la cantine, de longs moments d'attente et des interactions entre enfants au mieux tolérées, souvent dévalorisées. C'est dans la clandestinité que ceux-ci doivent apprendre à interagir entre eux.

IX. DES INTERACTIONS PARFOIS DIFFICILES QUI NE SONT PAS L'OBJET D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

La peur de Corentin d'être bousculé n'est pas prise en compte, pas travaillée, ignorée, provoquant de l'anxiété chez l'enfant et ses parents, sans doute un risque de phobie scolaire chez ce jeune pourtant bien intégré et maîtrisant les règles de la classe :

Lors d'une séance de motricité dans le préau, Corentin n'est pas dans la file, mais à côté pour commencer. Il attend que le dernier enfant soit passé pour se lancer à son tour.

Sur les poutres, Malicia est juste derrière lui et le touche. Il quitte la poutre pour la laisser passer devant en la touchant.

Il court pour recommencer le parcours avec le premier tunnel. Il regarde attentivement pour déterminer quand il peut y aller.

En attendant son tour sur la poutre où l'on avance à califourchon, il saute sur le cube en mousse qui permet d'y accéder. Il abandonne sa place dans la file pour sauter sur les tapis à côté de la poutre. Il reprend, en dernière position, le rang en regardant derrière lui. Il semble éviter d'être suivi dans les exercices, cela semble un des éléments expliquant son attitude.

Quand il commence à être sur la poutre, une fille se trouve derrière lui et le touche. Il se retourne et essaie de l'éloigner de la main. Il semble développer une stratégie particulière pour éviter d'être bousculé. Il voit dans les autres enfants un risque potentiel dont il tente de se préserver.

Il essaie de faire la poutre, y arriverait, mais est bousculé par l'enfant qui vient derrière lui [ce qui justifie tout à fait ses craintes, mais il ne réagit pas pour autant]. Il continue à être bousculé par un enfant qui bouscule les autres pour passer devant : C. quitte la file [évite la confrontation, ce qui donnerait du sens aux moments où il quitte les files ou n'y entre pas, craignant les bousculades, développant une stratégie de l'esquive].

Il va s'adresser à V., sans doute pour signaler la difficulté à trouver sa place. V. lui en désigne une dans la file. C. essaie de la prendre mais, dans la bousculade, il abandonne sa place pour aller derrière. Il tape Malicia et se fait réprimander par l'enseignante. Il est toujours sur le côté sans trouver sa place dans la file. Il continue à rester sur le côté et regarde ailleurs.

Il semble refuser de s'imposer par la force, contre les autres.

Quand la place est libre, il monte en sautant sur la marche d'accès et finit par prendre place sur la poutre.

Cette question est difficile à documenter, d'où la présentation de l'ensemble des faits qui montrent la logique de l'esquive, ce qui n'empêche pas Corentin de parfois se transformer lui-même en « agresseur » (ici avec Malicia). Reste une crainte, une crainte des autres, des bousculades qui s'est traduite par l'expression auprès de sa mère du souhait de ne plus aller à l'école.

Cet exemple montre que le rapport aux autres, très lié aux contacts corporels, est loin d'être simple et, à plusieurs reprises, Corentin entre en contact avec un autre par un geste qui pourrait être considéré de l'extérieur comme agressif, mais que l'on pourrait également considérer comme un faire-semblant mal contrôlé. Le faible usage, surtout avec les autres enfants, de la parole rend difficile la compréhension des gestes, des mouvements de autres. Corentin les observe beaucoup et, peut-être, c'est ce qui le conduit à s'en préserver. Après la gymnastique, quand il s'agit de remettre ses chaussures, il poussera un enfant qui s'approche trop près de lui.

L'exemple de Corentin a ceci d'intéressant qu'il souligne comment la structure spatio-temporelle de l'école maternelle est loin de rendre aisées les relations entre enfants, qu'il s'agisse de l'espace ultra-normé de la classe ou de celui plus libre de la cour, tout au moins pour les plus jeunes d'entre eux

On a pu rencontrer, ici et là, d'autres exemples de difficultés des enfants dans leurs interactions : difficultés d'interprétation des gestes, erreur d'appréciation qui conduit à heurter un enfant sans le vouloir, difficulté d'user de la parole pour expliquer ce que l'on peut faire. Or rien n'est fait pour aider les enfants à maîtriser leurs interactions, à accepter l'altérité, à savoir faire avec l'autre, d'autant plus qu'il est plus facile pour eux de comprendre les adultes. Sous réserve que l'on observe bien les adultes, les relations avec ceux-ci sont plus simples, plus lisibles, plus prévisibles.

X. DES INTERVENTIONS QUI NE PERMETTENT PAS DE TRAVAILLER LES CONFLITS

Johanna dit qu'elle veut jouer avec les poupées et va au coin où se trouvent celles-ci.
On se bouscule un peu dans le minuscule coin poupée.
Naissa essaie de prendre la poupée de Johanna qui ne la lâche pas. Cris, regard de N. vers la maîtresse :
- « *Elle m'embête Johanna.* »
- « *Tu essaies un peu de lui arracher la poupée des mains.* »
Résultat : A. reprend la poupée et dit aux deux filles d'aller s'asseoir au coin regroupement alors qu'elle ne semble que réprimander N. : « *Mme, on m'embête tout le temps, il ne faut pas exagérer.* »
Le temps de jeu aura été court.

Le conflit conduit à interrompre le jeu des deux filles. On peut se demander si, pour l'enseignante, la dévalorisation de ce jeu n'est pas liée à ce qu'il produit des conflits qui n'apparaissent pas quand les activités sont cadrées.

XI. DISCUSSION

Comme nous l'avons dit, il n'y a pas de problème difficile à résoudre dans la classe située dans un quartier dit « sensible », ce qui n'encourage pas à changer. Les enseignantes sont appréciées et témoignent d'empathie pour leurs élèves. Les enfants paraissent heureux et ne résistent pas

Et pourtant... On découvre un décalage entre le projet de l'école (socialisation) et son interprétation (transformer au plus vite les enfants en élèves dociles). Il s'agit de permettre à ceux-ci d'intégrer, d'accepter le mode de fonctionnement scolaire, de saisir les consignes, de les respecter, de faire un travail, le jeu arrivant souvent comme la récompense, ce que l'on peut faire quand le travail est terminé. La socialisation est donc perçue comme une

appropriation d'un ordre social qui n'est jamais justifié mais qui s'impose comme une évidence, quelles qu'en soient les normes. On peut faire référence à cette scène qui montre la normalisation sous-jacente à cette activité socialisatrice :

Un enfant semble manger et faire de miettes,
V. : « *Tu es en train de manger, est-ce que c'est l'heure de manger ?* »
« *Ah oui, c'est son pain. Alors Harwey, c'est à la maison qu'on déjeune.* »
Un enfant reprend la même phrase : « *C'est à la maison qu'on déjeune.* »
V. : « *Ce n'est pas à l'école que l'on prend son petit-déjeuner mais avec son papa, sa maman.* »

Ce court exemple est extrêmement riche, du fait de l'arbitraire culturel de la règle (dans les jardins d'enfants allemands, les enfants apportent un goûter qu'ils peuvent très souvent manger quand ils souhaitent), du fait de la reprise de la règle par un enfant qui se fait le relai de l'enseignante, du fait aussi du modèle normatif hétérocentré sous-jacent.

La socialisation n'est pas perçue comme apprentissage de l'autre, en particulier l'autre enfant, comme appropriation de la relation à l'autre. Il s'agit plus de réduire l'altérité en proposant un fonctionnement identique à tous les enfants devenus élèves, plutôt que de faire avec elle, une certaine façon de la dompter.

Apprendre à faire avec les autres, à interagir, à coopérer, à échanger ne fait pas partie du *curriculum*. Les enfants ne sont pas aidés pour résoudre les problèmes de leurs interactions avec les autres. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Corentin, il s'agit bien pour lui de participer, parfois de loin, à cette vie sociale qui se déroule sous ses yeux et dont il semble craindre certains effets (telle la bousculade) tout en n'hésitant pas à agir d'une façon proche de celle qu'il semble reprocher aux autres (selon les propos de sa mère) quand il « agresse » un autre enfant (les guillemets renvoient à la difficulté d'interprétation de scènes qui relèvent sans doute du faire-semblant plus ou moins maîtrisé, plus ou moins compris par les autres).

Malgré le cadre posé, les interactions entre enfants sont d'une grande richesse et le lieu d'une « *éducation buissonnière* » (pour reprendre et appliquer à de plus jeunes enfants l'expression d'Anne Barrère ; voir Barrère, 2011), peu prise en compte au sein de l'école maternelle observée. Non seulement tout est construit pour favoriser la relation adulte/enfants mais nombre d'interventions des adultes viennent interrompre les tentatives d'interactions entre enfants. Cet aspect a été largement étayé dans les observations présentées. Corentin et Malicia ne peuvent danser ensemble en attendant les « mamans ». Qu'un enfant mette les chaussures de Corentin n'est pas souligné comme une action d'entraide mais moqué comme action peu légitime. Le T-shirt d'Elias qui suscite des interactions avec les autres enfants doit être caché. En attendant le car en retard, il faut patienter sans interagir, etc. C'est également le cas à la cantine. Mais justement, malgré cet interdit général de toute action non légitime, les interactions sont très présentes ; elles s'appuient soit sur des contacts physiques, soit sur des jeux avec la nourriture ou les couverts. Le jeu avec la nourriture apparaît ici comme un moyen d'entrer en contact, de partager avec l'autre. Il s'inscrit dans le répertoire des pratiques marginales, plus souvent censurées que tolérées, car « *on ne joue pas avec la nourriture* » (Brougère et de la Ville, 2011).

La vie sociale entre enfants est donc relativement riche mais souvent peu visible, car elle se protège du regard de l'adulte, y compris – mais de façon moins flagrante – du chercheur. Elle passe par le fait de toucher l'autre, ce qui semble un moyen essentiel pour communiquer mais qui peut conduire à un refus d'être touché ou une interprétation comme geste agressif. La communication sur le mode corporel n'est pas toujours facile mais produit des moments très forts de danse à deux ou plus quand les chorégraphies se rencontrent et ne

sont pas interrompues par l'enseignante. Cela débouche sur une coopération, un faire ensemble qui témoigne d'un travail important pour s'ajuster les uns aux autres.

On peut renvoyer à un jeu avec le sable entre Harwey et Rachid qui collaborent dans une tâche difficile qui consiste à mettre le plus de sable sur la selle incurvée d'un vélo et pour laquelle ils témoignent de beaucoup d'application. Autre grand moment des observations, le jeu de provocation/éviter avec les requins lors de la visite d'un aquarium et qui témoigne d'un faire ensemble, d'un ajustement des actions dans un cadre émotionnel fort. Les enfants regardent les autres, s'ajustent, produisent une véritable action collective. Ils vivent le groupe qu'ils constituent d'une façon peu présente dans la vie ordinaire de la classe. Il est sans doute important de noter que cela se fait dans un tiers lieu et à travers l'objet symbolique, le requin, qui permet de donner à la peur domptée progressivement un rôle important.

Pour que ces interactions se produisent, il faut que soit en partie levée la contrainte sur les corps telle l'imposition de bonnes positions qui conduit souvent les enseignantes à intervenir directement sur le corps des enfants en le déplaçant ou en modifiant sa position. Des interactions très riches sont interrompues du fait de l'intervention de l'enseignante qui n'accepte pas ce jeu avec les corps sans proposer un espace qui pourrait le permettre selon des modalités acceptables. Il s'agit d'imposer la construction d'un répertoire de pratiques (Rogoff *et al.*, 2007) légitimes et de ne laisser que peu de place aux répertoires des pratiques développées entre pairs

On ne peut s'empêcher de voir une certaine violence, pas seulement symbolique, exercée sur les enfants dans la mesure où ceux-ci sont parfois agis, où ce qui fait sens pour eux est nié, où leurs interactions sont interrompues, empêchées sans qu'une véritable activité leur soit proposée. Très souvent, il s'agit d'attendre l'activité proposée par l'adulte du fait de l'importance des temps morts soulignés par Agnès Florin (Florin, 2000) ou d'interrompre une activité qui fait sens car tous les enfants doivent faire la même chose sous la conduite de l'enseignante.

Il ne s'agit pas de considérer naïvement que ce serait là la source de tous les problèmes ultérieurs, mais renvoyer la gestion des interactions avec les pairs en dehors du *curriculum* officiel n'est sans doute pas sans effets

Pour ne pas conclure mais ouvrir la réflexion, il convient de renvoyer à la question du jeu, si peu présent dans nos observations hormis la cour de récréation, mais ce n'est pas une spécificité de l'école maternelle. Limiter le jeu à la récréation et aux moments très courts de l'accueil ou de temps entre deux activités ne lui donne pas une place qui permettrait de compenser ce qui manque, car le jeu (Brougère, 2005) permet de favoriser coopération et relations entre enfants et apparaît comme un lieu d'apprentissage des relations entre pairs et de développement d'initiatives de l'enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARRÈRE Anne (2011), *L'Éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

BROUGÈRE Gilles (2002), « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 7, **mois/trim**, pp. 9-19.

BROUGÈRE Gilles (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Économica.

BROUGÈRE Gilles (2010), « Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne », *Informations sociales*, n° 160, Juillet-Août, pp. 46-53.

BROUGÈRE Gilles, GUENIF-SOUILAMAS Nacira et RAYNA Sylvie (2007), « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », in BROUGÈRE Gilles et VANDENBROECK Michel (sous la dir. de), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 263-284.

BROUGÈRE Gilles et VILLE de la Inès (sous la dir. de) (2011), *On ne joue pas avec la nourriture ! Enfance, divertissement, jeu et alimentation : entre risques et plaisirs*, Cahiers de l'Ocha, n° 16.

FLORIN Agnès (2000), *La Scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*, Paris, INRP.

RAYNA Sylvie (2014), « La vie quotidienne à l'école maternelle Qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres ? », in RAYNA Sylvie et BROUGÈRE Gilles (sous la dir. de), *Petites enfance, migrations et diversités*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 165-191.

ROGOFF Barbara *et al.* (2007), « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques de la vie quotidienne », in BROUGÈRE Gilles et VANDENBROECK Michel (sous le dir. de), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, *op. cit.*, pp. 103-138.