

TEXTE N°5

Deux modes d'interaction adulte/enfant, deux manières d'apprendre dans la petite enfance

L'hypothèse proposée ici a son origine dans la remarque d'une psycho-linguiste (Morgenstern 2006) à propos de la genèse de la 1^o personne chez l'enfant. La scène est celle-ci :

Juliette, 2 ans 3 mois, voulant demander de l'eau à sa mère, dit « *t'as soif* ». Sa mère lui répond « *oui t'as soif, tiens, voilà l'eau* ».

A 3 ans 1 mois, constatant que son livre est déchiré, Juliette commente « *t'as abîmé* » et sa mère lui renvoie alors « *c'est toi qui l'as abîmé, faut que tu dises : je l'ai abîmé* ».

La question est de savoir ce qui fait que la mère comprend toujours sans l'ombre d'un doute que Juliette parle d'elle en employant la deuxième personne avec « *tu* » mais que son attitude change à un an d'intervalle. D'une certaine manière, sur la première période, elle prend acte d'un fait, alors qu'elle renvoie un énoncé métalinguistique à la fillette dans la seconde période. Tout se passe comme si la mère savait que sa fille pouvait prendre du recul sur son essai linguistique et le corriger volontairement, à ce moment-là, et pas avant.

On peut envisager différents modes interactifs dans la petite enfance qui seraient dus au développement cognitif. Pour ce qui concerne la période de 2 à 4 ans qui relève à la fois de la crèche et de l'école maternelle, deux modes se succèdent. D'abord les adultes se calent naturellement sur les « bizarreries » cognitives des enfants, comme si elles allaient de soi. Puis, ils s'autorisent à leur montrer la voie de ce qui est socialement partagé, stable, canonique. Nous illustrons cette hypothèse avec l'exemple de l'apprentissage du dessin, lui aussi concerné par ces différences.

Interactions et genèse du dessin du bonhomme

C'est le point de vue de l'enfant qui est pris dans ce récit à épisodes.

❶ Voici un enfant de moins de 2 ans. Il observe son papa, sa maman ou un autre adulte manipuler un objet à plusieurs reprises (qui se trouve être, pour nous, un stylo) en contact avec un autre objet (que nous appelons, nous adultes, une feuille de papier) ; la motricité observée (une main qui bouge) produit l'apparition miraculeuse d'un troisième type d'objet (un « quelque chose » sur la feuille de papier). La précaution terminologique a pour but de souligner que l'enfant ne voit pas quelqu'un qui dessine ou écrit pour une raison simple : il n'a aucune expérience ni représentation de cet acte ou de son résultat. Par rapport à nous, adultes, son incapacité à analyser la scène n'est pas due à une insuffisance intellectuelle mais à une courte histoire de vie sur terre. Pour l'instant, ses expériences sont très réduites.

❷ Quelques temps après cette première scène, l'enfant voit un stylo sur une table. Par association¹, cet objet lui sert d'indice pour revoir mentalement la scène précédente. Il va essayer de la revivre parce qu'elle l'a marqué sur un plan difficile à cerner : c'est tout à la fois le fait qu'il y a eu apparition du « quelque chose » (et les jeunes enfants travaillent beaucoup à partir de l'opposition présence – absence, voir Brigaudiot & Danon-Boileau 2002), le fait que ce soit un adulte aimant qui a procédé à l'acte (un étranger ne serait pas intéressant) et le fait que la relation entre action et effet passionne les enfants, même bébés. Il s'empare seul du stylo et voici ce que fait Jerry (18 mois, 3 jours) devant son père (Gardner 1980) :

¹ sur la notion d'association, voir l'analyse de Le Ny 2005.

Utilisant son coude en guise de pivot, Jerry exécuta un rapide mouvement semi-circulaire qui produisit un arc sur la page. Répétant ce geste à plusieurs reprises, des arcs se chevauchant finirent par couvrir le centre de la feuille. Regardant résolument le papier et continuant à gesticuler fébrilement comme seul le peut un bambin surexcité, il se mit alors, à plusieurs reprises, à frapper le papier avec le marqueur, poussant un cri aigu à chaque coup, et produisant, ce faisant, une série de petits points. Avec un large sourire, Jerry déposa alors le marqueur, souleva le papier et me le tendit en annonçant avec satisfaction : « Papa ».

Ce premier gribouillis de Jerry nous donne maints renseignements. L'enfant se saisit comme intentionnellement non pas d'un désir de représenter quelque chose par le dessin, mais de partager avec son père cet exploit qui consiste à faire advenir une trace au moyen d'une motricité dont il est capable lui aussi. Le « Papa » de la clôture - réussite de l'événement est équivalent à « comme Papa ».

③ Et voici que Jerry (op. cit.) a maintenant 23 mois.

« Par un matin ensoleillé de printemps, il s'assit à la table de la cuisine, et, équipé de tout le matériel requis, il produisit à la file une série de vingt quatre dessins... Son intense concentration pouvait laisser supposer qu'il savait exactement ce qu'il voulait faire ; il semblait maître de la situation tout aussi bien quand il remplissait toute une page que quand il se contentait d'une seule marque et disait : « Encore une image ».

L'enfant s'entraîne dans sa nouvelle capacité et il nomme « image » l'effet sur la feuille. Cette fois-ci il anticipe le résultat. Et en général, il y a une suite. Car à partir du moment où un enfant commence à faire ce qu'on appelle des gribouillis sur une feuille, l'adulte le regarde faire et très vite, attribue un référent à ce qu'il perçoit (« oh ! mais t'as fait un poisson ! »), complète parfois en expliquant (« regarde ! je lui fais la queue. Voilà. ») et enchaîne par un encouragement à recommencer (« encore ? tu dessines un autre poisson ? »). Ici, c'est l'adulte qui attribue à la trace graphique un statut de représentation analogique du monde. Et l'enfant ressent bien qu'il a fait là un exploit. Le plus souvent, il fait un nouveau gribouillis puis regarde l'adulte en souriant comme pour attendre une nouvelle interprétation de sa part.

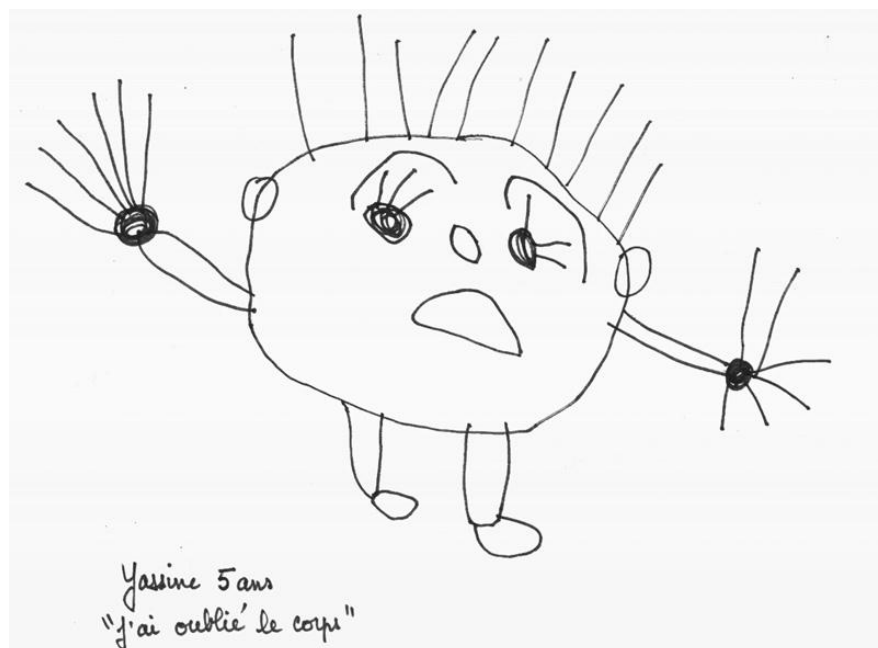
④ Vers 2 ans et demi, quand tout va bien et que l'enfant a connu les expériences précédentes, il lui arrive de faire un tracé sur une feuille et, l'air un peu déçu, il tend celle-ci à l'adulte avec une demande: « poisson ». L'adulte répond « tu veux que je dessine un poisson » et il s'exécute. C'est donc le « modèle » de l'acte commenté de l'adulte, vécu dans la période précédente, qui porte ses fruits : dorénavant, sans instruction particulière, l'enfant sait qu'à un tracé particulier on peut faire correspondre un nom.

⑤ L'enfant dessine alors régulièrement quelque chose qui va rapidement évoluer vers ce qu'on appelle un bonhomme têtard, c'est-à-dire une ligne fermée et quelques traits. Aussi curieux que cela puisse paraître, lorsqu'il sait faire ça, alors qu'il peut également nommer les parties de son propre corps en les montrant, montrer ces parties sur un dessin de bonhomme adulte, reconstituer un bonhomme complet à l'aide de pièces mobiles représentant les différentes parties, et même dessiner un bonhomme complet sous la dictée, il ne peut pas spontanément dessiner autre chose qu'un têtard (Cox 1993). L'hypothèse est celle d'un modèle interne qui demande maturation.



⑥ A partir du moment où l'enfant s'entraîne à dessiner, il porte des jugements sur le résultat obtenu : « *Nous verrons l'existence en lui (l'enfant Claude) d'un modèle-type auquel il compare le résultat obtenu car dans cet enregistrement fait à 2 ans 6 mois 9 jours il déclare un bonhomme « pas beau » et le recommence* » (Prudhommeau 1951). Deux hypothèses non-exclusives peuvent expliquer cette réaction : celle du modèle interne et celle de l'imitation des jugements des adultes.

⑦ Le bonhomme têtard va évoluer : du rond accompagné de jambes, il va passer aux éléments fermés puis au bonhomme complet vers 6 ans. Durant tous ces tracés, des adultes (et des pairs si l'enfant en fréquente) commentent en s'exclamant sur les réussites et en s'interrogeant sur les manques par rapport à un dessin – prototype de bonhomme que chacun partage dans le groupe socio-culturel auquel il appartient. A partir de 4 ans, les enfants vont eux-mêmes porter des jugements sur les dessins de leurs copains et vont aller jusqu'à les guider pour qu'ils réussissent. Ils ont une activité d'ordre métacognitif.



Nous allons résumer, grâce à cette histoire du dessin, quelques repères des apprentissages symboliques et cognitifs qui se font à la crèche ou à l'école maternelle (jeux de faire semblant, catégorisation, construction lexicale, comparaisons logiques, production de dessin, relations aux images, premiers récits, premières conquêtes de l'écrit, prémices de la construction du temps, premiers repères spatiaux). Aux sauts qualitatifs développementaux correspondent des interactions adulte / enfant spécifiques.

Deux périodes entre 2 et 4 ans

→ Les tout débuts, dans la relation avec l'adulte et sans conscience d'apprendre

Chez le petit humain, le début d'un apprentissage se joue dans la relation avec des adultes. L'enfant s'intéresse à quelque chose parce que lors d'une scène très chargée d'affect (il y a un adulte de référence qui est concerné par cet événement et parfois cet adulte parle) se produit ce qui est pour lui un événement. Il y a un effet « spectaculaire ». Tout laisse penser que le bébé est programmé avec l'envie d'obtenir des effets comme le font les humains qui s'occupent de lui. Cette tension peut le conduire à une exploration pour obtenir l'effet auquel il a assisté.

Son exploration sera « personnelle » au sens où, la plupart du temps, l'enfant ne va pas reproduire in extenso ni un geste ni un énoncé. Il va faire quelque chose que l'on doit interpréter pour en comprendre le sens. Les mères évoquent les scènes d'origine (geste ou énoncé « source »), montrant à l'enfant qu'elles le comprennent. C'est ainsi que celui-ci prend / apprend de son entourage si ces conditions sont remplies. Le résultat est une connivence entre l'enfant et son entourage, un partage. On entend par partage, une communauté de pensée affective qui permettra une acquisition. A l'école maternelle ou à la crèche, les éducateurs peuvent se positionner comme les parents, en s'intéressant à ce qui intéresse les enfants et en interprétant leurs comportements. A une enfance un peu (ou très) malmenée correspond un plus grand besoin de cette attention active.

Sur la question du contenu de cette aventure à deux, on sait que ce qui intéresse et/ou étonne un enfant dépend de son âge. On parle d'« agenda cognitif » pour renvoyer à ces sauts qualitatifs qui mobilisent simultanément la perception, l'intelligence logique, le langage et la pensée (c'est le cas du jeu de « caché – le voilà » décrit par Bruner 1983). Il ne s'agit pas du tout de domaines ressemblant, même de loin, à des disciplines scolaires. Ce sont plutôt des manières d'organiser les relations que l'enfant a avec les objets du monde et les adultes qui s'occupent de lui. De plus, on constate qu'un saut qualitatif dans un domaine se répercute dans d'autres domaines. Par exemple, lorsque Jerry dit « *encore une image* » après avoir dessiné, il a 2 ans. C'est l'âge où il commence à catégoriser : il déplace des objets semblables un à un, en scandant « *un X, encore un X, encore un X* » (Brigaudiot & Danon-Boileau, op. cit.). A partir de là, les choses changent.

→ Les progrès ultérieurs, devant / avec les autres, et avec prise de conscience

Autour de 3 / 4 ans, un changement radical se produit (Stern 1990) parce que l'enfant acquiert une autonomie. Il s'agit de l'autonomie d'un sujet psychique –les anglo-saxons disent du *self*- qui apparaît selon des facettes intriquées : il a une autonomie d'action, il veut et peut, il verbalise ses propres désirs et pensées en disant *je* comme marqueur « d'autonomie énonciative » (Morgenstern op.cit.). Cette autonomie va jusqu'à la possibilité d'un recul sur ses propres états mentaux que sont les sentiments mais aussi ses activités intellectuelles (la « théorie de l'esprit », Astington 1999). L'enfant peut alors porter à sa conscience les relations entre ses actes –ou ses énoncés- et leurs effets.

Le milieu dans lequel évolue l'enfant est toujours aussi décisif². Dans la période précédente, il s'agissait de « l'accordage » entre des adultes aimants et l'enfant décidant, seul, de ce dont il avait besoin. Dans la seconde période c'est de culture qu'il s'agit. En effet, les adultes s'emparent des savoir faire de l'enfant et pratiquent une tutelle explicite pour qu'il aille plus loin et se rapproche d'une conduite sociale, y compris en lui donnant des instructions métacognitives (par exemple « *i lui manque les oreilles à ton bonhomme !* »). Le cadre scolaire de la maternelle prend là toute sa place, notamment en matière de préparation aux apprentissages métacognitifs du CP. Mais attention ! Un malentendu serait de considérer que la période précédente n'est pas du ressort de l'école maternelle. Dans la mesure où ce qui s'y joue constitue des conditions des progrès ultérieurs -l'appétence à apprendre et les fondements d'un équilibre psycho-cognitif sur lequel les apprentissages se construisent- elle a un rôle décisif, surtout pour certains enfants qui n'ont pas bénéficié de ce « démarrage » en famille.

Bibliographie

- Astington J.W., *Comment les enfants découvrent la pensée, la « théorie de l'esprit » chez l'enfant*, Retz 1999.
- Brigaudiot M. & Danon-Boileau L., *La naissance du langage dans les deux premières années*, PUF, 2002.
- Bruner J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1983 trad. 1987.
- Cox M.V., *Children's drawings of the human figure*, Lawrence Erlbaum, 1993.
- Gardner H., *Gribouillages et dessins d'enfants, leur signification*, Mardaga, 1980 trad. 1988.
- Le Ny J.F., *Comment l'esprit produit du sens*, Odile Jacob, 2005.
- Morgenstern A., *Un JE en construction, genèse de l'auto-désignation chez l'enfant*, Bibliothèque Faits de langues, Ophrys, sous presse.
- Prudhommeau M., *Le dessin de l'enfant*, PUF, 1951.
- Shatz M., Martinez-Beck I., Diesendruck G., Akar D., The influence of language and socio-economic status on children's understanding of false belief, *Developmental Psychology*, 39, 717-29, 2003.
- Stern D., *Journal d'un bébé*, Calmann-Lévy, 1990 trad. 1992.

² Des recherches avec contrastes de milieux socio-économiques commencent à montrer que le langage adressé par la famille à l'enfant joue un rôle important dans la construction de la théorie de l'esprit (Shatz & al. 2003).