

La notion d'exploit dans la petite enfance

PLAN

Introduction : qu'est-ce qu'un exploit quand on a entre 0 et 6 ans ?

I. L'exploit pour se construire et construire son langage : de quelques mois à 3-4 ans

I.1. Être reconnu comme agent

I.2. Les « facettes » du sujet-enfant ; exploit / bêtise

I.3. Être autonome en disant « je »

II. L'exploit pour grandir, apprendre et être conscient de ses progrès : de 2 à 6 ans

II.1. Savoir qu'on grandit en prospective et savoir qu'on a grandi en rétrospective

II.2. Savoir qu'on apprend et savoir qu'on a appris, à l'école

Conclusion

Introduction : qu'est-ce qu'un exploit quand on a entre 0 et 6 ans ?

J'ai demandé à une dizaine de parents ayant des enfants âgés de 6 mois à 8 ans et à des éducateurs de jeunes enfants (auxiliaires de puériculture, maîtresses de maternelle) si leurs bébés, leurs jeunes enfants ou élèves faisaient (ou s'ils se souviennent qu'ils avaient fait) des exploits. Comment réagissent-ils ? Ils réfléchissent, demandent « *qu'est-ce que vous entendez par exploit ?* », puis répondent majoritairement « *non, je ne vois pas* ».

Mais quand on leur demande « *est-ce que ça vous est arrivé de dire « bravo ! » à un petit ?*, là ils répondent « *oh oui souvent* » ou bien « *oh tout le temps !* »... Et ils donnent ensuite des exemples : « *quand il arrive à attraper quelque chose, quand il arrive à manger en tenant sa cuillère, quand il réussit une pile de cubes très haute* », et plus rarement « *quand il disait des mots d'enfants incroyables comme 'je suis affamé de boire' pour dire qu'il avait soif* »...

→ première proposition, il y a « exploit » et « exploit »

Essayons d'interpréter le fait que les adultes interviewés ne voient pas ce qui pourrait être considéré comme exploit dans les comportements des enfants dont ils s'occupent.

La seule maman qui m'ait répondu affirmativement, a évoqué une scène où sa fillette essayait d'ouvrir une fenêtre alors que c'était au-dessus de ses forces et qu'elle déployait des efforts hors du commun. Pour nous adultes, un exploit reste « une action remarquable dépassant les limites ordinaires de l'homme » comme le définit le dictionnaire¹.

Je propose de déplacer cette représentation pour défendre l'idée d'une notion d'exploit chez un petit en tant qu'« **action remarquable dépassant ses propres limites à un**

¹ Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française, 1992.

certain moment de moment de son propre développement ». C'est tout simple, il suffit de prendre le point de vue d'une communauté de petits, par exemple des enfants de 10 à 15 mois : si on pouvait leur demander leur avis, ils considèreraient, à coup sûr, que ceux qui marchent sont auteurs d'exploit. C'est une question de relativité des limites chez les sujets envisagés.

→ deuxième proposition, des « bravos » délimités à tous les bravos mérités

On remarque dans les scènes de « bravo » évoqués par nos interlocuteurs qu'il s'agit majoritairement **d'exploits moteurs** dans la toute petite enfance (le plus tardif de notre liste se situe à 2 ;08 quand l'enfant est monté sur son vélo) . D'ailleurs, les actions mentionnées par ces adultes sont presque toujours présentées dans l'ordre chronologique des étapes d'autonomie motrice (attraper, empiler, manger, marcher...). Deux questions se posent donc : pourquoi les scènes évoquées ne concernent-elles jamais d'enfants de plus de 3 ans? Et pourquoi ne concernent-elles pratiquement que des conquêtes motrices ? Tout se passe comme si les bravos ne pouvaient concerner que des conquêtes qui « se voient », dont un public même non proche de l'enfant peut prendre acte. Tout se passe aussi comme si seuls les premiers progrès (6 mois à 2 ans ?) méritaient des bravos.

Nous proposons d'**élargir qualitativement et temporellement la notion d'exploit à d'autres « bravos »**. On dira que lorsqu'un enfant montre, d'une manière ou d'une autre, qu'il dépasse en quelque sorte ses acquis -qu'il ait quelques mois ou 6 ans- il mérite un « bravo ». En tant que marque langagière d'approbation, de félicitation et d'encouragement, le « bravo » inscrit alors fortement la position de l'adulte éducateur, au sens étymologique du mot « éduquer » = conduire, mener, c'est-à-dire montrer le progrès. Nous allons voir que c'est une des fonctions de l'exploit.

Je vais présenter ces fonctions de l'exploit sous forme chronologique pour la clarté du propos, mais les deux périodes indiquées (de quelques mois à 3/4ans et de 2 à 6 ans²) sont indicatives et se chevauchent. D'autre part, lorsqu'une fonction démarre, elle a le plus souvent des incidences sur d'autres aspects.

I L'exploit pour se construire et construire son langage : de quelques mois à 3 ans

I.1. Etre reconnu comme agent

Commençons par analyser ce qui fait que nos interviewés ont raison d'évoquer les exploits moteurs.

Les tout petits s'intéressent énormément à ce qui bouge au-dessus de leur lit. Les recherches, très nombreuses sur cette question, ont montré à quel point ils apprennent dans ces moments. Ils vont, entre autre, essayer de provoquer une suite de ces mouvements auxquels ils assistent. L'exemple le plus connu est le bébé qui bouge la tête pour remettre

² Ces deux périodes « tuilées » correspondent aux deux manières d'apprendre et aux deux modes d'interaction que j'ai présentés dans l'article de 2007 : texte N°5

son mobile en mouvement. Car au départ, il n'a pas ce qu'on appelle une « théorie de l'esprit »³ : il ne sait pas consciemment que les humains pensent, croient, ressentent, veulent et provoquent. Il vit dans un monde de changements, en quelque sorte, magiques, externes à lui-même. On a, chez Piaget, de nombreux exemples de cette ignorance de « l'origine humaine d'effets ». Il les cite à propos de l'imitation. Il décrit⁴ par exemple L. à 13 mois :

« Elle est assise dans son berceau. Je tiens ma bicyclette, et la fais aller et venir, parallèlement à la longueur du berceau. L., très intéressée par ce mouvement, commence par le faire continuer en poussant elle-même la selle. Puis elle se penche pour voir ce qui se passe, regarde à terre comme pour comprendre le mouvement et finalement se balance lentement en avant et en arrière, sur le même rythme que celui de la bicyclette (maintenant immobile). »

Cette observation montre que la fillette ne maîtrise pas l'origine du mouvement de l'objet. Dans un premier temps, elle observe et s'imprègne du mouvement du vélo. Puis elle recherche la cause dans le monde physique. Elle s'interroge peut-être sur le fait que le vélo bouge alors que le sol est fixe. Ne comprenant pas, elle finit par imiter corporellement le mouvement du vélo pour le causer. Elle prend bien acte d'un mouvement comme appartenant au monde physique et elle le retrouve en le mimant : c'est l'effet qui est imité, pas la cause. On remarquera son âge, 13 mois elle est encore au début de son statut **d'enfant – agent**.

Prenons un second exemple. Guillaume a 1 an et 9 mois. Il joue avec des plots de couleur à enfiler sur une plaque⁵.

M (tend un plot rouge à G)

G – *cor!* (enfile)

M – (tend un autre plot rouge) *un rouge ?*

G – (en prend un autre)

M – *orange ?*

G – *oh ! ranran* (regarde le plot qu'il tient)

M – *oui il est orange le champignon*

G – (enfile)

M – *bravo !!* (applaudit)

G – *encoœur !* (cherche un plot et l'enfile) *vava !!!!*

M – *oui, bravo ! que tu es grand !*

Au début de cet extrait, il est question d'objets du monde et la mère en évoque les couleurs. Alors qu'à la fin de la scène, en disant « bravo ! », le discours maternel porte sur l'enfant. Il est reconnu comme sujet qui est à l'origine d'une action réussie. En

³ Gopnik A., Meltzoff A., Kuhl P., Comment pensent les bébés ?, Editions Le Pommier, 2005.

⁴ Piaget J., La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux & Niestlé, 1945.

⁵ Extrait de la thèse « Acquisition du langage : les premiers mots », M. Brigaudiot & C. Nicolas, Direction Antoine Culioli, Paris 7, 1990, non-publiée.

psycholinguistique, on parle d'**agentivité** pour désigner cette capacité à être une cause agissante, un déclencheur d'effets.

Cette notion nous éclaire sur la forte prise en compte par les adultes des progrès moteurs des enfants. D'une part ces bravos verbalisés signent une étape vers l'autonomie motrice, recherchée par les parents et toute la famille. Mais si ces bravos accompagnent d'abord les exploits moteurs c'est sans doute parce que ce sont les seuls qui mobilisent entièrement **l'enfant lui-même** à cette époque de la vie. Il est alors explorateur des effets de son propre corps sur les choses du monde parce que tout progrès en ce domaine lui donne envie de recommencer : il s'auto-félicite (dans le corpus présenté « *vava !* » est le signifiant de Guillaume pour « *bravo !* ») et reprend. Il devient « être qui veut et qui peut », c'est-à-dire sujet⁶.

1.2. Les facettes du sujet-enfant : exploit / bêtise

Les tout petits, on le sait, poussent comme des champignons, mais grâce aux adultes aimants qui leur adressent du langage. Ils écoutent ces musiques portées par la langue, s'en ressaisissent, re-inventent cette langue pour, peu à peu, parler leur langue de bébé. Dans le langage que leur adressent les mères⁷, plus de la moitié des énoncés évoquent l'enfant lui-même, ce qu'il veut, ce qu'il fait, ce qu'il ressent. Cette particularité du langage maternelle dans les deux premières années est décisive pour la manière dont va se construire le sujet enfant. On dit « **self** » chez les anglo-saxons pour renvoyer à cette image non-consciente ou pré-consciente de soi, qui fait qu'une personne devient un sujet pensant, ressentant, s'exprimant, désirant.

Pour devenir quelqu'un qui, en quelque sorte, prendra un jour sa vie en charge, le bébé d'homme a besoin de se sentir sujet et de se voir reconnaître en tant que sujet. Dans cette sphère décisive pour le reste de la vie, les scènes de « bravo » vont jouer leur rôle. On comprendra qu'en étant reconnu comme agent dans l'instant présent, on est aussi reconnu comme « capable de », d'une manière générale.

Cela explique que les enfants disent « *bravo !* », avec une vraie exclamation, pour accompagner leurs exploits. On en a un exemple dans le corpus de Guillaume, on en a maints exemples dans les corpus d'acquisition d'autres langues. Et il s'agit d'un scénario :

- la verbalisation par un adulte, souvent doublée d'applaudissements, a lieu au moment même de l'achèvement de l'action,
- l'enfant sourit, comme fier de lui
- puis il tourne la tête vers l'adulte pour vérifier qu'il ne s'est pas trompé, qu'il s'agit bien d'un exploit
- et si l'adulte approuve en refaisant « bravo ! », l'enfant se dit « bravo » à lui-même et / ou essaie de réitérer l'action.

⁶ C'est la proposition que fait James Russell in « Agency, its role in mental development », Erlbaum, 1996 :

- 1- il y a une relation entre l'habileté corporelle et la volonté de faire
- 2- c'est seulement dans ses expériences motrices que l'enfant voit « immédiatement » les effets de sa propre maîtrise
- 3- la relation entre 1 et 2 permet la construction d'un sujet qui veut, qui peut, et qui sait qu'il peut.

⁷ « mères » étant entendu ici comme tout partenaire qui entretient une relation privilégiée avec un petit.

On voit donc qu'il y a un petit instant de doute chez le sujet enfant et que seule la validation de l'adulte à une suite l'aventure.

Mais un enfant se construirait sans doute bien mal s'il ne recevait que des applaudissements toute la journée. Il a besoin aussi de se voir moins performant dans le regard de l'adulte, et même parfois, **décevant**. Il va lui arriver ainsi de rater, de provoquer un petit drame, de renverser quelque chose, de faire mal au chat, etc. Son entourage va alors lui adresser un « *ah non ! c'est pas bien ! je suis pas contente ! il faut pas faire ça !* »... Ainsi, l'alternance de miroirs de type « capable d'exploit vs capable de bêtise » va l'aider à admettre, comprendre, qu'il est sujet unique à travers les différentes facettes qu'il peut présenter de lui. Là se joue la construction du self, de manière non-consciente ou peut-être pré-consciente.

On a des traces de ce cheminement, par exemple lorsque Guillaume, durant le même enregistrement, n'arrive pas à enfileur un nouveau plot et dit « *vavo, non !* » (= bravo non), comme pour se dire à lui-même qu'il n'y a pas exploit. Cette construction de sa propre image de lui-même, à travers des facettes différentes, va permettre à l'enfant à dire « je », en tant qu'énonciateur à part entière⁸. Voyons donc en quoi ces « bravos » ouvrent les portes du langage.

I.3. Etre autonome en disant « je »

Dire « je » c'est prendre en charge ce qu'on a à dire, se sentir autonome dans la prise parole. Ce n'est pas le hasard si l'acquisition de « je » prend du temps : nombreux sont les enfants qui font leurs premiers essais de 1^o personne grammaticale vers 2 ans (« *veux y aller* ») et n'utilise « je » dans son emploi canonique de la langue adulte que vers 3 ans et quelques mois. Durant cette période d'acquisition, certains enfants passent par une curieuse étape, très courte, durant laquelle ils emploient « *tu* » ou « *il / elle* » pour parler d'eux. La recherche montre que ces énoncés **valant** « *je* » sont tous des sortes d'échos de ce que les enfants ont entendu dans la bouche des adultes et qui leur était adressé à propos d'une de ces facettes « exploit / bêtise » que nous venons d'évoquer.

Voici ces énoncés en « tu » pour « je » chez Guillaume et Juliette, les 2 enfants étudiés dans notre thèse :

Guillaume	Juliette
« <i>bravo tu marches !</i> », en avançant en équilibre sur un chemin de briques	« <i>oh t'abîmes</i> » en voyant le livre qu'elle a déchiré
« <i>tu traverses pas !</i> » en arrivant à la limite d'un trottoir en ville	« <i>t'as avalé une cacahuète</i> », étonnée de l'avoir avalée
« <i>t'es un petit menteur</i> », après avoir dit quelque chose en souriant	« <i>t'as tourné !</i> », en faisant la pâte d'un gâteau

⁸ Morgenstern A., Un JE en construction, Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant, Ophrys, collection Faits de langue, 2006.

Il s'agit chaque fois de citations de ce qu'on leur a dit auparavant, en situation d'exploit ou de bêtise.

Si les enfants font ces citations pour parler d'eux, c'est que ça compte pour eux. Et une suite sera donnée à cette conquête lorsque les enfants feront leurs premiers récits autobiographiques. En effet, dès 3 ans, ils commencent souvent à évoquer leur passé, notamment lorsqu'ils faisaient des choses jugées bonnes ou mauvaises par leur entourage : « *pourquoi j'avais tapé la voiture quand j'étais petit ?* », dit Guillaume à sa mère. Arrêtons-nous là pour faire un bref bilan.

De son état de bébé dépendant entièrement des adultes, à son statut de petit marcheur – joueur - explorateur, l'enfant passe par des expériences extrêmement nombreuses qui le mettent en jeu, lui, en relation avec autrui et avec le monde. Des mots qu'on lui adresse évoquent ces relations. Il y attache de l'importance. Il y cherche des invariants, c'est-à-dire toujours la même musique de la langue dans des scènes qui ont du pareil. Ainsi, il s'entend capable d'exploit lorsque « ses » adultes applaudissent avec un grand sourire en s'écriant « bravo ». Il sait alors qu'il est capable de provoquer des événements dignes de ces applaudissements. Il est un agent. Parfois aussi, il est grondé. Mais comme il vit l'auteur de la réprimande comme « bon » pour lui, il l'accepte. C'est ce qui lui permettra bientôt d'être lui, et bientôt d'anticiper s'il est dans l'exploit ou la petite bêtise, avant même les réactions des adultes. Il aura aussi les moyens, plus tard, d'auto-juger ses propres étapes de développement.

II. L'exploit pour grandir, apprendre et être conscient de ses progrès : de 2 à 6 ans

II.1. Savoir qu'on grandit en prospective et savoir qu'on a grandi en rétrospective

C'est grâce aux exploits que les enfants ont envie de grandir. Car sinon, pourquoi vouloir vieillir, surtout si la vie est douce... Ils vont se donner des repères de ce qu'ils vont tenter comme nouvelles aventures, on peut même dire des défis. Ceux qui leur fixent le cap sont, d'une part les adultes, notamment à la maison, et d'autre part les aînés ou les plus autonomes, en famille ou en collectivité.

Il est vrai que l'autonomie motrice est plus aisée à décrire, entre autre parce qu'elle est plus également partagée selon les milieux que les autres acquisitions. Prenons le cas de la propreté, cité par quelques unes de nos interlocutrices comme une situation digne de « bravo ».

Martin a presque 2 ans et pour la première fois, il demande le pot. Le scénario se déroule à peu près dans les étapes: l'enfant est accompagné sur le pot, on joue avec lui ou on raconte des histoires, puis l'adulte demande si c'est fini et... on regarde dans le pot. Le cri du « *bravo !* » est souvent accompagné d'applaudissement et de « *oh la la t'es grand !!* ». Puis l'enfant va lui-même jeter son caca dans les toilettes, eh oui, c'est important de lui dire au revoir...







Dans ce qui se joue il y a une conscience (une pré-conscience ?) de l'enfant qu'il appartient désormais à un autre groupe social. Grandir c'est changer de statut. Et le bravo lui permet non seulement la fierté de la réussite mais aussi d'anticiper de futures victoires. Cet accès à une sorte de conscience va permettre aux enfants de s'auto-juger, à propos de tous leurs exploits, y compris sociaux comme c'est le cas pour Emily, à 2 ans⁹. Je précise qu'Emily est jugée par le chercheur comme une fillette avec 1 an d'avance sur le plan langagier.

E = Emily, F = Father, à gauche un dialogue qui a lieu dans la soirée et à droite un monologue de la fillette, plus tard, pendant que l'enregistreur continue de tourner.

Dialogue	Monologue dans son lit
<p>E – <i>je veux dormir là-bas</i> (pleure) F – <i>oui tu le sais, tu avais dormi là-bas, tu sais ce que tu avais fait pendant le</i></p>	<p>Emily - <i>acheté des couches pour Emmy et des couches pour les bébés... - et les grands enfants comme Emmy et Carl</i></p>

⁹ Nelson K., *Narratives in the crib*, Harvard University Press 1989, (traduction M.B.)

<p><i>week-end ?</i> E – (pleure) F – <i>on est allés acheter des couches pour Stéphane des couches pour Emily, et on a acheté un interphone pour entendre Stéphane dans toutes pièces...</i> E – <i>continue !</i> F – <i>on a acheté des couches... et un interphone pour entendre Stéphane dans toutes les pièces... Bonne nuit, chérie. Je t'aime</i> E – <i>Je veux dormir là-bas</i> F – <i>oui chérie, bonne nuit... tu te souviens de ce qu'on a dit ? tu te souviens de ce qu'on dit des grands enfants ? Les grands enfants ne pleurent pas, tu le sais ?</i> E – <i>Moi suis grands enfants...</i></p>	<p><i>et Linda i pleurent pas</i> - <i>c'est des grands enfants, i dorment comme des grands enfants...</i> - <i>c'est les bébés qui pleurent</i> - <i>les bébés i peuvent pleurer tout le temps, les grands enfants comme Emily i pleurent pas...</i> - <i>les bébés i pleurent quand on les couche...</i> - <i>et les grands enfants i pleurent pas...</i></p>
--	--

Cet extrait montre à quel point les paroles des adultes comptent puisqu'elle reprend en monologue, le soir même, ce qui lui a été adressé.

Grandir est ici incarné tout à la fois par le fait de ne plus avoir de couches et de ne pas pleurer pour un caprice. Dans ce cas de figure, c'est la comparaison avec d'autres enfants qui sert d'étalon. Parmi ces enfants plus jeunes qu'elle, son « nouveau » petit frère Stéphane a une place privilégiée. On peut penser qu'ici l'arrivée du bébé a induit chez Emily une réorganisation de ses propres capacités, rétrospectivement en évoquant ce qu'elle n'est plus, et prospectivement en s'intégrant au groupe de ses grands amis.

Ces **groupes sociaux de différents âges** étant très structurants dans les formes collectives de garde, nous en évoquerons ici quelques aspects.

Pour cela, retrouvons Martin à 2 ans 6 mois, en séance de dessin.

Il utilise des feutres pour la troisième fois. L'adulte le guide : « *tu fais comme ça, tu tournes et tu fermes le rond. Après tu peux le remplir* ». L'enfant le fait en s'appliquant et s'arrête en regardant le résultat. L'adulte s'écrie « *bravo ! t'as réussi !* ». Martin dit alors tout de suite « *je vais le donner à ma maman* ». C'est la fierté d'un chef d'œuvre réservé aux grands qu'il va offrir en cadeau à ceux qui veulent le voir grandir.

A l'école maternelle, tout peut se jouer ainsi, ou à l'inverse, avec des effets négatifs. Ce peut être le cas lorsqu'on colle « le petit bonhomme content vs pas content » sur la feuille d'un enfant ou lorsqu'on appose une gommette bleue sur le « bon » travail et une rouge sur le « mauvais ». Ces **sanctions sur le papier** n'ont pas du tout le même statut que les attitudes adultes dont nous avons parlé jusqu'à maintenant. Elles sont l'emblème d'une institution-sanction qui traite chaque enfant comme un élément quelconque d'un groupe. La gommette est la même pour tous : il s'agit **d'inter-socialité**, et les jeunes enfants n'ont pas besoin de ça pour se sentir appartenant à un groupe.

En revanche, les reconnaissances verbalisées par des adultes (qu'ils soient parents, éducateurs ou maîtres) s'inscrivent dans ce que Daniel Stern nomme **l'intersubjectivité**. C'est un partage entre sujets qui ont de la connivence. Et il ajoute « l'échec de l'intersubjectivité peut introduire une distorsion à vie »¹⁰. Un échec d'intersubjectivité serait pour un enfant de 4 ans, d'avoir une gommette rouge sur un travail qu'il a essayé de bien faire. Et pour peu que ça se reproduise, on va à la perte de l'image de soi et à l'échec scolaire. Hors relation, il n'y a ni exploit ni ratage.

Par ailleurs, pour réussir quelque chose, l'enfant, comme tout humain, a besoin de faire auparavant des essais. Cette notion d'essai va introduire de la durée dans notre réflexion car les progrès ne se font pas en un jour. Voici une représentation schématisée des moments (T) d'une acquisition qui a, comme toute acquisition :

- un avant (T1)
- des essais (T2)
- le « vient de faire pour la première fois comme ceux qui savent depuis longtemps » (T3)
- vers l'acquis .

-----[xxxxxxxx]-----→ prospective
 T1 T2 T3

Avant une acquisition, les adultes se calent « naturellement » sur les possibilités actuelles de l'enfant (T1) et, tout aussi « naturellement », se mettent à un moment à l'encourager à faire quelque chose de nouveau. On a alors « *tu veux essayer de... ?* », « *t'es grand maintenant, tu pourrais enlever ta chaussette tout seul !* », etc. Ces incitations mettent l'enfant en tension vers un devenir : c'est l'aspect **prospectif**. Des encouragements ont lieu durant les essais (T2) et, en général, « bravo » est dit juste après la borne droite (T3) quand il y a exploit proprement dit.

Mais ce n'est pas fini. Une fois la « capacité de » installée durablement (T7), il se trouve que grâce au langage qui lui est adressé, l'enfant va, de temps en temps, se « voir » quand il était plus petit. C'est la construction temporelle de la permanence du sujet.

-----[xxxxxxxx]-----→ prospective
 T1 T2 T3
 ←----- rétrospective
 T4 T5 T6 T7

Schéma de la visée de l'enfant par rapport à ses propres progrès

Les éducateurs évoquent ces acquis « à rebours » sans le savoir et ils permettent à l'enfant de « regarder en arrière » le chemin qu'il a parcouru, quand il ne savait pas du tout (T4,

¹⁰ Stern D., Journal d'un bébé, Calmann-Lévy, 1992.
 TEXTE N°7 - 2007

souvenir de T1), quand il essayait (T5 mémoire de T2) et quand il en était à une toute première maîtrise (T6 mémoire de T3).

Regardons des exemples chez Marc-Antoine, en famille, à deux âges différents¹¹.

A 2 ans, alors qu'il est dans le bain.

MA – (jette de l'eau partout)

M – *non ! non ! non ! tu fais pas ça d'habitude non !*

MA – (recommence)

M – *c'est nouveau ! non !... stop ! stop !... j'ai dit non !*

MA brandit la douche en regardant en haut

M – *oui, oui, mais attends* (le soulève jusqu'au porte-douche en haut du mur)

MA – (essaie, rate, essaie une nouvelle fois, rit, n'y arrive pas)

M – (le soulève des 2 bras) *t'es lourd p'tit homme !*

MA – (réussit à accrocher la douche)

M – *ah !!! bravo, ça c'est bien !*

Quand la mère dit à Marc-Antoine « *tu fais pas ça d'habitude* », elle lui signale qu'il fait une bêtise mais elle dit aussi que, rétrospectivement (T4, T5, T6) cette bêtise n'a jamais eu lieu.

Ensuite elle l'accompagne dans ses essais d'accrochage de la pomme de douche, le soulève par deux fois jusqu'à ce qu'il réussisse. On est en T2 avec le « bravo » en T3.

Et regardons plus tard.

A 3 ans, alors qu'il vient de se débrouiller tout seul, devant sa mère, son père étant absent :

MA – *je vais dire au papa de moi que je m'ai habillé, déshabillé tout seul !!!*

L'habillage – déshabillage est terminé et réussi depuis quelques minutes. On est en T3. D'une certaine manière l'enfant se met, tout seul, en T7 comme s'il se projetait, disant à son papa, en rétrospective, qu'il a réussi (T6). Ce qui est intéressant est le fait que c'est l'enfant lui-même qui verbalise cet exploit rétrospectivement. Parce qu'ils 3 ans et que le langage qu'il a reçu de la part des adultes porte ses fruits : il a **une belle image de lui**.

Les exemples de langage parental que j'ai dans mes corpus commencent avant 3 ans :

- pour évoquer T4 : « *tu te souviens quand tu savais pas dire 'petite bête' et que tu disais 'biabia' ?* »
- pour évoquer T5 : « *moi je me souviens du premier jour où t'as voulu une glace et quand elle est tombée par terre* »

¹¹ Préneron C. dir, Langage et autonomisation enfantine, L'Harmattan, 2012.
TEXTE N°7 - 2007

- pour évoquer T7 par rapport à T6 : « *tu te rends compte, tu montes l'escalier sans tenir la rampe, pourtant y'a pas longtemps tu le montais à quatre pattes !* »

Ces paroles donnent une énorme confiance à l'enfant dans ses capacités car ayant essayé, puis ayant pu, il pourra !

II.2. Savoir qu'on apprend et savoir qu'on a appris, à l'école

A l'école maternelle ces verbalisations particulières, en amont et en aval des apprentissages, sont possibles parce que les enfants y restent plusieurs années. Ils peuvent avoir du recul sur leurs propres expériences dans le contexte scolaire. Ces verbalisations par les maîtresses sont très précieuses car elles assurent aux enfants une « vue » rétrospective et prospective des apprentissages de l'école.

Voici l'inventaire des exploits d'une **grande section**, décidée en septembre, par l'enseignante et les enfants, à la suite de longs moments de discussion.

La question initiale posée par l'enseignante est « *qu'est-ce que vous pensez que vous allez apprendre de nouveau cette année ?* » : certains enfants commencent par évoquer des acquis récents pour eux (ex : écrire son prénom). Aussi l'enseignante leur propose-t-elle de faire venir la maîtresse de moyenne section pour qu'ils listent ce qu'ils ont appris avec elle, l'année d'avant (vision rétrospective). La liste est affichée et la discussion reprend avec ce qu'on va apprendre cette année (vision prospective). Au bout du compte, on aboutit à cette double liste.

Nos exploits en :

moyenne section, on a 4 ans	grande section, on a 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> - dessiner un bonhomme - faire une grande histoire - compter - écrire son prénom - réciter une poésie - courir sans tomber 	<ul style="list-style-type: none"> - lire les prénoms des copains - écrire la date tout seul - faire des grands puzzles - laisser son doudou à la maison - aider les copains à faire des choses difficiles

Une remarque importante concerne les types d'exploit :

→ il y a d'abord des exploits spécifiquement scolaires.

Il ne s'agit en aucun cas de performances « hors du commun » ou même réservées aux élèves les plus habiles. Il est décisif que ces exploits soient, à nos yeux d'adultes, des savoirs-faire ordinaires, communs pour cette classe d'âge. Cela signifie que **tous** les enfants ont été et seront dignes de ces exploits scolaires (dessiner un bonhomme, participer à la grande histoire, écrire les prénoms...). Tous pourront s'y retrouver. Là réside une énorme différence avec un carnet d'évaluation tel que celui qui sera rempli en élémentaire.

→ il y a aussi des exploits ajoutés à la demande de certains des enfants de la classe. Ce sont ceux, de leur point de vue, des défis qu'ils se donnent à eux-mêmes parce qu'ils savent qu'ils est bon pour eux d'y arriver. Le cas de Paul, demandant qu'on ajoute «laisser son doudou à la maison » est particulièrement intéressant. Il a été le seul à garder son doudou en moyenne section et il sait qu'il va l'abandonner. Le fait de l'inscrire revient à se dire à lui-même « je vais pouvoir me dire bravo pour ça ». Cet exploit signera son statut de grand et le valorisera aux yeux des copains et des adultes ;

De plus, il se trouve que les jeunes enfants ont des capacités étonnantes à juger les performances d'autres enfants plus jeunes. C'est une sorte de métacognition rétrospective qui permet à un enfant de 5 ans de dire, sans presque jamais se tromper, ce que sait faire comme exploit un enfant de 1 an, de 2 ans ou de 3 ans¹². Cela montre qu'une sorte d'échelle des progrès se met vite en place dans la tête des enfants et que ce repère les aide à se situer dans leur vie. On débouche ici sur la fonction du temps subjectif dans la construction chronologique et on en sait son importance.¹³

Pour synthétiser cette partie, je dirais que les interactions familiales nous montrent comment elles permettent à l'enfant, très progressivement, de se construire comme sujet qui a été plus petit à une autre époque et qui continue de grandir. Ces modalités interactives sont des exemples, des modèles pour les acteurs des collectivités.

En conclusion

Nous avons proposé le cadre de ce qui pourrait être une théorie de l'exploit dans la petite enfance. Il s'agit de verbalisations que l'entourage adresse à un bébé, à un enfant très jeune ou plus âgé, avec un « *bravo !* » pour lui montrer qu'on sait qu'il a accompli, tout seul, un saut qualitatif dans sa conquête de l'autonomie. Celle-ci est d'abord motrice. Les mamans et les éducatrices nous ont décrit le scénario emblématique des premiers pas : deux adultes se mettent accroupis, face à face, en écartant les bras pour encourager l'enfant. Dès que l'enfant lâche son appui, il est congratulé d'un « *bravo ! tu marches !* », le plus souvent avec applaudissement. Dans cette scène ordinaire se joue pour lui l'image de ses capacités à accomplir du non-ordinaire (l'exclamation prosodique en est la preuve) et un énoncé en « tu » va lui permettre de se dire comme sujet langagier.

Puis suivront d'autres exploits et pas seulement moteurs, notamment à l'école maternelle où l'enfant verra sa maîtresse arrêter le déroulement de la classe pour annoncer à tous : « *il faut que je vous montre quelque chose, aujourd'hui, Julien a dessiné quelque chose de très important, il fait un bonhomme, regardez...* » (commentaires du dessin têtard) « *et bientôt tout le monde saura dessiner un bonhomme !* » ; . C'est pourquoi une pratique de maternelle consiste à donner à chaque enfant un « cahier du bonhomme », support où chacun dessine un bonhomme deux fois par an en petite, moyenne et grande section. A chacune de ses utilisations, l'enfant peut feuilleter son cahier et voir rétrospectivement ses progrès.

¹² Voir dans Brigaudiot M, Temps et temporalité, CRDP du Limousin, 2002.

¹³ Voir K. Nelson, op. cit.

Ce sont les mamans qui nous apprennent ces interactions particulières, si bonnes pour les enfants. Si elles le font toutes, c'est qu'elles ont en tête une double représentation : d'une part, elles ont un cadre intellectuel des capacités développementales d'un enfant épistémique (vers tel âge, elles attendent tel progrès), et d'autre part elles « se calent » dans la bonne zone vygotskienne d'apprentissage de leur enfant particulier. Il s'agit donc d'un modèle théorisé alors qu'il est si naturel.

L'exploit verbalisé par un adulte référent est ce qui est renvoyé à l'enfant comme un miroir de ce dont il est capable. A propos de l'école, Jacques Lévine souligne l'aspect prévention d'une politique soucieuse de l'image de soi chez chaque élève. Selon lui, les enfants vivant la douleur d'une « inacceptation » lorsque des cassures ont affectés les liens fondamentaux (séparation d'avec la mère, filiation familiale tourmentée, problèmes familiaux douloureux) ont besoin de se désencombrer de ce qu'ils vivent d'eux-mêmes comme « mauvais » ET de rencontrer des adultes qui leur ouvrent d'autres voies positives. Pour ceux-là encore plus que pour les autres, les « bravos » sont d'une nécessité urgente.