



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2015

Situations éducatives, matérialité et développement
psychologique. Etude de cas dans un Centre de vie enfantine
lausannois.

TAPPAREL Sophie

TAPPAREL Sophie, 2015, Situations éducatives, matérialité et développement
psychologique. Etude de cas dans un Centre de vie enfantine lausannois.

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_EBBD6BA6DDB79

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

Faculté des Sciences Sociales et Politiques

Institut de Psychologie

Situations éducatives, matérialité et développement psychologique.

Etude de cas dans un Centre de vie enfantine lausannois.

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des Sciences Sociales et Politiques

de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie

par

Sophie TAPPAREL

Directrice de thèse

Prof. Christiane MORO, Université de Lausanne

Jury

Prof. Michel BROSSARD, Prof. émérite de l'Université de Bordeaux 2

Prof. Michèle GROSSEN, Université de Lausanne

Dr. Anne-Marie MUNCH, Ecole Supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance,
Genève

Prof. Gérard SENSEVY, Université de Bretagne Occidentale

LAUSANNE

2015

Faculté des Sciences Sociales et Politiques

Institut de Psychologie

Situations éducatives, matérialité et développement psychologique.

Etude de cas dans un Centre de vie enfantine lausannois.

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des Sciences Sociales et Politiques

de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie

par

Sophie TAPPAREL

Directrice de thèse

Prof. Christiane MORO, Université de Lausanne

Jury

Prof. Michel BROSSARD, Prof. émérite de l'Université de Bordeaux 2

Prof. Michèle GROSSEN, Université de Lausanne

Dr. Anne-Marie MUNCH, Ecole Supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance,
Genève

Prof. Gérard SENSEVY, Université de Bretagne Occidentale

LAUSANNE

2015



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Christiane MORO, Directrice de thèse, Professeure à l'Université de Lausanne
- Michel BROSSARD, Professeur émérite à l'Université de Bordeaux 2
- Michèle GROSSEN, Professeure à l'Université de Lausanne
- Anne-Marie MUNCH, Directrice de l'ESEDE-CFPS à Genève
- Gérard SENSEVY, Professeur à l'Université de Bretagne Occidentale

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Sophie TAPPAREL, intitulée :

**« Situations éducatives, matérialité et développement psychologique.
Etude de cas dans un Centre de vie enfantine lausannois. »**

Lausanne, le 20 juin 2014

Le Doyen de la Faculté

Professeur
Fabien Ohl

Aux absent-e-s

REMERCIEMENTS

Je remercie ma directrice de thèse, la Professeure Christiane Moro, pour m'avoir offert l'opportunité de concilier mes intérêts pour l'éducation de la petite enfance et pour le développement psychologique de l'enfant en réalisant cette thèse sous sa direction. Je la remercie également pour la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de ces années de recherche, pour avoir partagé avec moi ses nombreuses connaissances dans le domaine du développement du psychisme infantin et pour la richesse des discussions que nous avons eues tout au long de notre collaboration.

Je remercie tous les membres de mon jury de thèse, les Professeurs Michel Brossard, Michèle Grossen et Gérard Sensevy et Madame Anne-Marie Munch, pour avoir accepté de me lire et pour avoir contribué, par leurs questions et leurs réflexions, à faire évoluer encore un peu plus ma réflexion.

Je remercie le directeur du Centre de vie infantine étudié pour m'avoir ouvert les portes de l'institution qu'il dirige ; les éducateurs qui ont participé à cette étude pour le temps qu'ils m'ont accordé, pour leur disponibilité et pour leur enthousiasme ; tous les éducateurs du Centre de vie infantine pour leur chaleureux accueil. Je remercie également les parents des enfants qui ont participé à cette étude pour l'autorisation qu'ils m'ont donnée d'observer leur(s) enfant(s). Je n'oublierai pas dans ces remerciements les enfants qui ont participé à cette étude.

Je remercie Monsieur Jean-Claude Seiler, chef du Service d'accueil de jour de l'enfance de la Ville de Lausanne, et Madame Claude Thüler, adjointe pédagogique de ce même service, pour le temps qu'ils m'ont accordé ainsi que pour les précieuses informations qu'ils m'ont données.

Je remercie toutes et tous les étudiant-e-s de l'ESEDE-CFPS qui ont contribué, par leurs questions et leurs réflexions, à faire avancer mes propres réflexions sur l'articulation entre l'éducation (et les interventions éducatives) et le développement de l'enfant.

Je remercie Monsieur Fabrice Ducrest pour le soutien qu'il m'a apporté, parfois dans l'urgence, pour le traitement de mes données d'observation filmées. Je remercie Patrick Lang pour le soutien logistique qu'il m'a apporté lors de la conception de mon premier manuscrit de thèse. Je remercie Madame Isabelle Biollay et mon amie, Ariane Guyomard, pour leur relecture de mon manuscrit de thèse et leurs précieuses corrections. Je remercie ma filleule, Elodie Rey, et mon amie, Axelle Warnery-Hertzeisen, pour leur aide dans la production de mon résumé de thèse en anglais.

Je remercie toutes mes amies et tous mes amis pour les nombreux messages d'encouragement qu'elles/ils m'ont adressés ponctuellement, voire même quotidiennement lors des phases que je qualifierai de « critiques ». Elles/ils me pardonneront de ne pas toutes et tous les citer ici. Je souhaiterais néanmoins exprimer ma gratitude envers Dominique Brand, Véronique Jaquerod et Michel Monachon pour tous les espaces d'évasion qu'elles/il m'ont offerts durant cette dernière année de thèse.

Je remercie toute ma famille et en particulier ma mère et mon frère pour leur soutien inconditionnel et pour avoir cru en mes capacités à arriver là où je suis maintenant.

Enfin, je remercie la vie... elle comprendra...

RESUME

Notre objet d'étude est le développement de l'enfant tel qu'il est provoqué en situation, via les interventions éducatives qui y sont déployées, dans un de ses lieux de vie : le centre de vie enfantine.

Notre recherche s'inscrit dans l'approche historico-culturelle et sémiotique du développement selon Vygotski et se situe dans la lignée des travaux de Moro et collaborateurs. L'appropriation par l'enfant des outils culturels, qui lui sont transmis en situation par l'adulte via la matérialité, transforme son psychisme et ce, dès la naissance.

Nous convoquons une méthodologie plurielle constituée de trois temps distincts mais inter-reliés. Dans le premier temps, nous examinons les archives du centre de vie enfantine étudié et mettons ainsi au jour la socio-histoire des objectifs pédagogiques gouvernant les interventions éducatives déployées en situation. Dans le deuxième temps, nous étudions, en quasi-ethnographie, les situations éducatives telles qu'organisées ordinairement dans deux groupes d'enfants – les Trotteurs (enfants de 2 à 3 ans) et les Moyens (enfants de 3 à 4 ans) – et en extrayons les traits caractéristiques en vue de l'élaboration d'un modèle en cinq situations. Dans le troisième temps, nous analysons, en microgenèse, les interventions éducatives déployées pendant une année institutionnelle dans une situation catégorisée différemment sur le modèle en cinq situations selon qu'elle est organisée dans les groupes des Trotteurs et des Moyens : la situation peinture.

Notre étude montre que les interventions éducatives, dans leurs composantes objectales et corporelles, visent le développement des capacités attentionnelles des enfants dans le groupe des Trotteurs et le développement de leurs fonctions exécutives dans le groupe des Moyens.

ABSTRACT

Our research focuses on child development, as it is being caused in situation from the educational intervention, in a specific environment: childcare centre.

Our research is part of historic-cultural and semiological approach of development according to Vygotski and is in line with Moro and colleagues researches. Child appropriation of cultural tools, which are given to it in situation from adult through materiality, transforms his psyche from birth on.

A pluralist methodology composed of three distinct but interconnected steps is applied. As a first step, childcare centre archives are studied to highlight the social history of pedagogical objectives governing educational interventions in situ. As a second step, educational situations run in two children's groups – toddlers one (2 to 3 years old children) and pre-school one (3 to 4 years old children) – are studied in quasi- ethnography and characteristic features are extracted to build a model in five situations. As a third step, educational interventions deployed in a painting situation along one institutional year are analysed in microgenesis. The painting situation is categorised differently within the model in five situations depending on which group it takes place in: toddlers or pre-school.

Our study shows that the educational intervention – through its objectal and physical components – aims the development of the attentional abilities of children in the toddlers group and the development of executive function of children in the pre-school group.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PARTIE I : SOCIO-HISTOIRE DU CENTRE DE VIE ENFANTINE	5
1. INTRODUCTION	5
2. ASPECTS THÉORIQUES.....	6
2.1. Le centre de vie infantine lausannois aujourd'hui	6
2.2. La socio-histoire du centre de vie infantine lausannois.....	13
2.3. L'histoire de la formation d'éducateurs de l'enfance	18
3. PROBLÉMATIQUE	19
4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	20
4.1. Sélection du Centre de vie infantine.....	21
4.2. Méthodologie de récolte des données.....	23
4.3. Méthodologie d'analyse des données	26
5. ASPECTS EMPIRIQUES	28
5.1. Socio-histoire du Centre de vie infantine et de son organisation	28
5.2. L'histoire des missions du Centre de vie infantine	31
6. CONCLUSION	46
PARTIE II : LA SITUATION EDUCATIVE EN CENTRE DE VIE ENFANTINE : UN MODELE EN CINQ SITUATIONS.....	49
1. INTRODUCTION	49
2. ASPECTS THÉORIQUES.....	50
2.1. La notion de situation éducative dans l'approche historico-culturelle.....	51
2.2. La notion de situation dans les approches en sciences sociales et humaines.....	54
2.3. Situation et micro-rupture dans le développement	59
2.4. Les situations éducatives représentatives en centre de vie infantine et leur définition	60
3. PROBLÉMATIQUE	78
4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	81
4.1. Les deux publics étudiés	81

4.2. Méthodologie de récolte des données.....	84
4.3. Méthodologie d'analyse des données	87
5. ASPECTS EMPIRIQUES	92
5.1. Un modèle en cinq situations	92
5.2. Les situations hors catégories.....	122
6. CONCLUSION	124

**PARTIE III, CHAPITRE 1 : ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES :
 QUELLE(S) VISEE(S) DEVELOPPEMENTALE(S) POUR LA SITUATION DE
 L'ENTRE-DEUX (S3) ET LA SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION
 QUOTIDIENNE (S4) ?** 127

1. INTRODUCTION	127
2. ASPECTS THÉORIQUES.....	128
2.1. Le développement psychologique dans l'approche historico-culturelle.....	128
3. PROBLÉMATIQUE	144
4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	147
4.1. Les deux publics étudiés	147
4.2. Méthodologie de récolte des données.....	150
4.3. Méthodologie d'analyse des données	152

**PARTIE III, CHAPITRE 2 : ASPECTS EMPIRIQUES : QUELLE(S) VISEE(S)
 DEVELOPPEMENTALE(S) POUR LA SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) ?... 167**

1. INTRODUCTION	167
2. LA SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) : QUELQUES DONNÉES GÉNÉRALES ISSUES DE L'EXAMEN DE LA SITUATION PEINTURE	168
3. EXAMEN DE LA MATÉRIALITE DANS SES ASPECTS OBJECTAL ET CORPOREL EN SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) : L'EXEMPLE DE LA SITUATION PEINTURE.....	170
3.1. L'objet matériel : une ouverture des possibles	170
3.2. La constitution de la matrice d'activité.....	173
3.3. Auto-organisation autour/dans la matrice d'activité constituée	218
4. CONCLUSION	238

PARTIE III, CHAPITRE 3 : ASPECTS EMPIRIQUES : QUELLE(S) VISEE(S) DEVELOPPEMENTALE(S) POUR LA SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) ?	241
1. INTRODUCTION	241
2. LA SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) : QUELQUES DONNÉES GÉNÉRALES ISSUES DE L'EXAMEN DE LA SITUATION PEINTURE	243
3. EXAMEN DE LA MATÉRIALITE DANS SES ASPECTS OBJECTAL ET CORPOREL EN SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) : L'EXEMPLE DE LA SITUATION PEINTURE	244
3.1. L'objet matériel : vers la régulation de l'agir par la pensée	244
3.2. La constitution de la matrice d'activité : vers une co-constitution de la matrice d'activité	249
3.3. La matrice d'activité comme organisatrice des interventions éducatives intra-situation	313
4. CONCLUSION	327
SYNTHESE ET DISCUSSION.....	329
1. VERS UNE IMAGE INTEGREE DES INTERVENTIONS EDUCATIVES ET DE LEUR ROLE SUR LE DEVELOPPEMENT DU PSYCHISME ENFANTIN	329
1.1. Des objectifs pédagogiques... des interventions éducatives déployées en situation... quelle conception du développement ?	329
1.2. Des situations éducatives... des interventions éducatives... continuité ou micro-rupture(s) dans le développement ?	331
1.3. La situation de l'entre-deux (S3)... la situation distante de la situation quotidienne (S4)... quel(s) développement(s) ?	334
1.4. Vers un modèle développemental des situations en centre de vie enfantine.....	336
2. LA CONSTRUCTION DES IMAGES DU DEVELOPPEMENT	339
3. VERS DE FUTURS DEVELOPPEMENTS.....	342
TABLE DES ANNEXES	345
BIBLIOGRAPHIE	347
SOMMAIRE	377

INTRODUCTION

Depuis les années 1990, le domaine de la petite enfance dans ses lieux de vie a connu un intérêt croissant auprès des chercheurs ainsi qu'auprès de différentes instances du fait que l'éducation dans la prime enfance est reconnue comme étant primordiale pour le développement de l'enfant (Florin, 2007). Les interventions éducatives mises en œuvre par les éducateurs¹ de l'enfance restent toutefois encore peu investiguées (Brougère, 2000). Nous nous proposons donc d'entrer dans cette brèche en étudiant les interventions éducatives déployées en situation dans une institution préscolaire, le centre de vie infantine, et leur lien avec le développement psychologique.

Notre recherche s'inscrit dans l'approche historico-culturelle et sémiotique du développement selon Vygotski (1934/1997) et se situe dans la lignée des travaux de Moro et collaborateurs (entre autres, Moro et Rodríguez, 2005 et Moro et Joannes, à paraître). Le développement de l'enfant y est vu comme historico-culturel dès la naissance (Moro et Rodríguez, 2005). L'enfant advient dans un monde composé d'outils culturels élaborés par les générations antérieures (Moro et Rodríguez, 2004). Les êtres humains transmettent ces outils culturels, via la communication, aux enfants au sein des situations éducatives qu'ils organisent (Moro et Tapparel, 2012). L'appropriation par les enfants de ces outils culturels transforme leur psychisme. Ainsi, l'apprentissage, vu dans ses composantes objectives et subjectives (Schneuwly, 1995), anticipe, précède et provoque le développement psychologique (Vygotski, 1934/1997). Vygotski (1935/1995), dans son texte aux éducateurs, indique que le psychisme infantin subit une réorganisation majeure vers l'âge de trois ans. Il ajoute que l'enfant dès trois ans peut ne plus suivre ses propres intérêts et motivations (dans la terminologie de Vygotski (1935/1995), « son propre programme ») et entrer dans un programme élaboré par l'adulte (dans la terminologie de Vygotski (1935/1995), le « programme du maître »²). Pour Vygotski, l'entrée dans le langage constitue l'un des éléments majeurs de la transformation du psychisme et est en lien avec l'avènement de la pensée verbale au sens d'un psychisme sémiotiquement médiatisé. Moro et ses collaborateurs ont étendu cette conception à la matérialité – ainsi que nous la dénommons – autrement dit la réalité matérielle et ses objets et ont fait valoir la nécessité de concevoir celle-ci et les gestes produits autour de cette réalité comme un lieu majeur de fondation du psychisme. En effet, la matérialité, dans ses aspects objectal (i.e. les objets) et corporels (i.e.

¹ Nous utilisons le genre masculin à titre générique.

² Précisons dès à présent que le texte qu'a écrit Vygotski aux éducateurs en 1935 est daté. Nous le convoquons ici pour des raisons historiques. Nous nuancerons les terminologies qu'il propose, « programme de l'enfant » et « programme du maître », dans la suite de notre propos.

les gestes produits autour des objets), joue un rôle considérable dans le développement du psychisme infantin (Moro, 2011). Elle est source de développement dans la prime enfance et ressource pour le développement à l'âge préscolaire. Elle est par ailleurs indice de développement en cours de réalisation (Moro et Joannes, à paraître ; Rodríguez, 2008). Aux mains d'autrui et particulièrement – pour ce qui nous intéresse – des éducateurs en centre de vie infantine, elle permet, via les interventions éducatives, le développement des enfants qui y sont accueillis.

Pour examiner le rôle des interventions éducatives déployées en situation en centre de vie infantine, nous convoquons une méthodologie plurielle (cf. figure 1, p. 4). La description des interventions éducatives déployées en situation en centre de vie infantine et la compréhension de leur rôle sur le psychisme infantin s'organisent dans cette thèse autour de trois études réalisées successivement mais étroitement inter-reliées.

Les interventions éducatives déployées en situation en centre de vie infantine sont subordonnées aux objectifs pédagogiques que le centre de vie infantine fixe³. La compréhension de leur rôle sur le psychisme infantin passe donc par une étude socio-historique du centre de vie infantine, de ses missions et de ses objectifs pédagogiques (1^{er} temps de la recherche).

Les interventions éducatives se déployant en situation éducative, une étude de toutes les situations organisées ordinairement dans le centre de vie infantine et de leurs caractéristiques spécifiques s'imposent (2^{ème} temps de la recherche).

Afin de mettre au jour une éventuelle différence dans la nature des apprentissages réalisés par les enfants comme le posait Vygotski (1935/1995), cette étude est menée dans deux groupes d'enfants : les Trotteurs (enfants de 2 à 3 ans) et les Moyens (enfants de 3 à 4 ans).

Enfin, les interventions éducatives jouant un rôle essentiel dans le développement psychologique, un examen approfondi des interventions éducatives se déployant en situation, toujours dans les deux groupes des Trotteurs et des Moyens, sur une année institutionnelle est indispensable (3^{ème} temps de la recherche).

Chaque étude composant cette thèse contribue à l'élaboration de notre compréhension du rôle des interventions éducatives sur la construction du psychisme infantin. Chaque étude a néanmoins un objet de recherche spécifique qui induit l'élaboration d'une problématique singulière et la convocation d'une méthodologie qui lui est propre. Notre manuscrit suit une logique similaire et se compose de trois grandes parties. Ces trois parties

³ Pour pouvoir obtenir l'autorisation d'exploiter, le centre de vie infantine vaudois doit fournir un projet pédagogique (Service de protection de la jeunesse, 2008).

bénéficient d'une revue de littérature, d'une problématique, d'une méthodologie et d'une analyse spécifique des empiries récoltées.

La première partie porte sur l'étude socio-historique du Centre⁴ de vie infantine sélectionné⁵. Après avoir retracé la socio-histoire des centres de vie infantine lausannois, nous examinerons la socio-histoire du Centre de vie infantine au travers de l'étude de ses archives. Nous mettrons ainsi au jour l'évolution des objectifs pédagogiques qui gouvernent les interventions éducatives déployées aujourd'hui en situation.

La deuxième partie concerne l'étude en « quasi-ethnographie »⁶ des situations éducatives mises en œuvre dans le Centre de vie infantine. Dans un premier temps, il s'agira de définir la notion de situation éducative en centre de vie infantine sur la base d'une recherche de littérature portant sur cette notion. Dans un deuxième temps, il s'agira de présenter le modèle en cinq situations génériques créé suite à l'extraction des traits caractéristiques de toutes les situations mises en œuvre dans deux groupes d'enfants : les Trotteurs et les Moyens. Nous dégagerons également les caractéristiques de la forme préscolaire spécifique au centre de vie infantine.

La troisième partie présente l'étude longitudinale en « quasi-ordinarité »⁷ d'une situation catégorisée différenciellement dans le modèle en cinq situations lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Trotteurs et lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Moyens : la situation peinture. Deux situations génériques seront ainsi mises sous la loupe. Après avoir approfondi la conception historico-culturelle du développement (Partie III, chapitre 1), nous examinerons chacune de ces deux situations sous l'angle développemental (Partie III, chapitres 2 et 3).

Une synthèse et discussion clôt l'ensemble de ce travail en mettant en lien les trois grandes parties le composant. Nous discuterons ainsi des résultats obtenus dans chacun des temps de la recherche à la lumière des analyses effectuées dans les autres temps et proposerons, en guise de conclusion, un modèle développemental des deux situations mises sous la loupe dans la troisième partie de cette thèse.

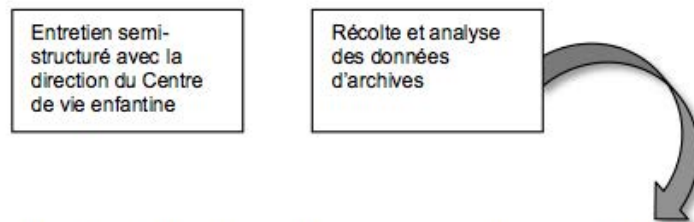
⁴ Nous différencions, dans la suite de notre propos, le centre de vie infantine comme lieu d'accueil collectif de jour pour les enfants de 3 mois à l'âge d'entrée en 1^{ère} primaire HarmoS et le Centre de vie infantine (avec majuscule) comme lieu dans lequel cette recherche a été effectuée.

⁵ Ce Centre de vie infantine se trouve sur la commune de Lausanne, canton de Vaud, Suisse.

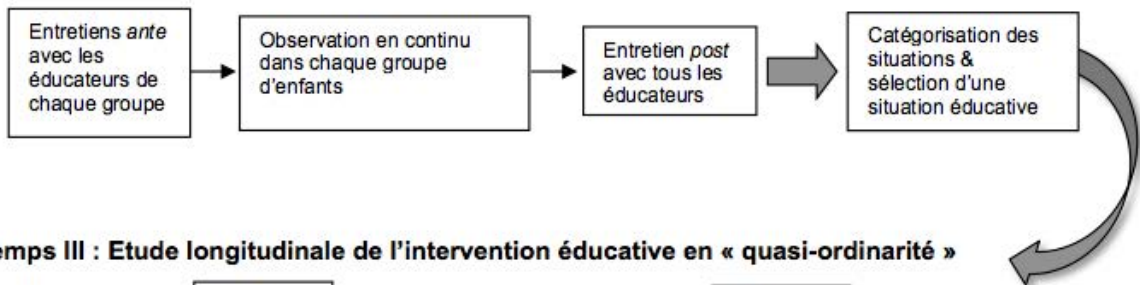
⁶ Nous définirons, dans cette 2^{ème} partie, ce que nous entendons par étude en « quasi-ethnographie ».

⁷ Nous définirons, dans cette 3^{ème} partie, ce que nous entendons par étude en « quasi-ordinarité ».

Temps I : Approche socio-historique du Centre de vie enfantine au travers de l'examen de ces archives



Temps II : Etude des situations éducatives selon une approche « quasi-ethnographique »



Temps III : Etude longitudinale de l'intervention éducative en « quasi-ordinarité »

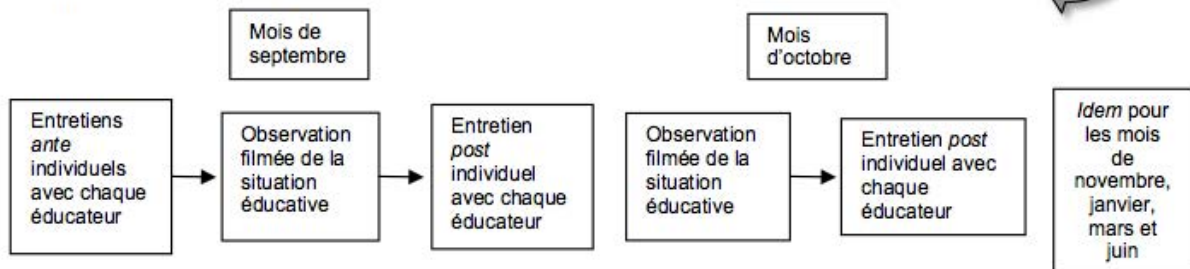


Figure 1 : une recherche en trois temps.

PARTIE I : SOCIO-HISTOIRE DU CENTRE DE VIE ENFANTINE

1. INTRODUCTION

L'étude du développement de l'enfant ne peut, comme le stipule Wallon (1947), être séparée de celle des milieux dans lequel il évolue. Sans cela, il est « [i]mpossible [...] de déterminer exactement ce [que l'enfant] leur doit » (Wallon, 1947, p. 112, cité dans Bautier et Rochex, 1999, p. 125). Nous considérons par ailleurs que le centre de vie enfantine, tout comme tout autre outil culturel, est un « produit des transformations de l'activité humaine » (Brossard, 2004, p. 101) susceptible d'agir spécifiquement sur le développement des enfants en tant qu'institution particulière. La diversité caractérisant la réalité lausannoise de l'accueil collectif de jour nous amène en outre à concevoir chaque centre de vie enfantine comme une institution singulière et non comme un élément faisant partie d'un tout homogène. Le Centre de vie enfantine, ici le cas, est donc un « produit d'une histoire » (Passeron et Revel, 2005, p. 24) : la sienne, qui s'inscrit dans l'histoire de tous les autres centres de vie enfantine lausannois. Un cas ayant un intérêt pratique et théorique intrinsèque lorsqu'il s'accompagne d'un « [...] suivi temporel de l'histoire dont [il] est le produit (et un moment), en remontant aussi loin qu'il est nécessaire et qu'il est possible dans le passé du cas » (p. 17-18). Le cas étant d'autant moins substituable par un autre, tout autant singulier voire même plus, lorsqu'il y a exploration détaillée des contextes dans lequel il s'inscrit (*ibid.*).

Il est donc absolument essentiel, afin d'appréhender au mieux notre objet d'étude – les interventions éducatives et leur rôle sur le développement psychologique – d'étudier la socio-histoire du Centre de vie enfantine en la replaçant dans la socio-histoire de tous les centres de vie enfantine lausannois.

Cette première étude nous donne une opportunité sans précédent d'analyser, via l'examen de ses archives, l'évolution des missions éducatives d'un centre de vie enfantine lausannois et de ses objectifs pédagogiques de son ouverture à aujourd'hui. Les missions éducatives et les objectifs pédagogiques orientant les interventions éducatives déployées en situation (Thüler, 2002 ; 2008).

Nous débuterons cette partie par des informations factuelles concernant les centres de vie enfantine lausannois, nous poursuivrons par une étude empirique de la socio-histoire du Centre de vie enfantine. Cette étude est essentiellement basée sur l'examen des archives du Centre de vie enfantine. Elle est néanmoins complétée, quand cela l'exige, d'informations

tirées de documents actuels (ci-après, les documents internes) ou de données d'entretien réalisé avec le directeur du Centre de vie enfantine. Cette analyse est précédée d'une problématisation et de la présentation de la méthodologie que nous avons construite pour atteindre l'objet spécifique de cette partie : saisir la socio-histoire du Centre de vie enfantine et des interventions éducatives qui s'y déploient aujourd'hui en situation dans deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens. Nous terminerons par une conclusion visant à répondre à la question qui nous occupe dans cette partie : d'où viennent les missions éducatives et les objectifs pédagogiques qui gouvernent les interventions éducatives déployées aujourd'hui⁸ en situation dans le Centre de vie enfantine ?

2. ASPECTS THÉORIQUES

Nous débuterons ce chapitre théorique visant l'étude de la socio-histoire des centres de vie enfantine lausannois en présentant ce qu'est un centre de vie enfantine aujourd'hui dans ses aspects légaux, éducatifs (ses missions éducatives, sa pédagogie, son encadrement éducatif) et organisationnel. Nous poursuivrons en retraçant son histoire socio-politique de l'ouverture du premier centre de vie enfantine à aujourd'hui. Nous terminerons en présentant succinctement l'histoire de la formation des éducateurs de l'enfance, soit celle de professionnels dont les interventions éducatives sont étudiées dans cette recherche.

2.1. Le centre de vie enfantine lausannois aujourd'hui

Une définition. « A Lausanne, on appelle centre de vie enfantine (CVE, son acronyme) une institution, communale ou privée subventionnée, qui propose un accueil à la journée pour des enfants dès la fin du congé de maternité jusqu'à l'entrée à l'école primaire » (Service de la petite enfance⁹, 2008, p. 17). Cette définition a été donnée avant l'entrée en vigueur dans le Canton de Vaud du concordat HarmoS. Ce concordat modifie, entre autres, la structure de la scolarité et intègre les deux premières années d'école, appelées jusqu'alors école enfantine ou cycle initial, à la scolarité obligatoire (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2008, 5, 6). Les deux premières années d'école enfantine deviennent donc la 1^{ère} et la 2^{ème} années primaires. Le Canton de Vaud a ratifié ce concordat en avril 2008 (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), 2008, octobre). Le concordat HarmoS est entré en vigueur, en Suisse, dans les cantons qui l'ont ratifié, le 1^{er} août 2009. Le Canton de Vaud avait

⁸ « Aujourd'hui » se réfère au moment où les données empiriques sur les situations éducatives et les interventions éducatives ont été récoltées soit à la toute fin des années 2000.

⁹ Il s'agit de l'actuel Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE).

jusqu'à la rentrée scolaire 2014-2015 pour mettre en œuvre ce concordat (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), n.d.). La modification de la dénomination de la première et deuxième enfantine en première et deuxième primaires a néanmoins déjà été introduite à la rentrée scolaire 2013-2014 (Duvillard, 2013, 8, 22). Il s'agit donc d'actualiser la définition donnée en 2008 en mentionnant que le centre de vie enfantine est une institution accueillant les enfants jusqu'à leur entrée en 3^{ème} primaire¹⁰. Meyer, Csikos et Spack (2005) ajoutent par ailleurs une dimension multifonctionnelle dans la définition qu'ils donnent du centre de vie enfantine.

La législation. *Sur le plan fédéral*, le centre de vie enfantine lausannois est soumis à l'Ordonnance fédérale du 19 octobre 1977 réglant le placement des enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE) (Conseil fédéral suisse, 1977, 10, 19). Cette loi exige, entre autres, que les institutions accueillant plusieurs enfants par jour soient soumises à autorisation officielle (Art. 13) et soient surveillées (Art. 19) par une autorité compétente (Art. 2)¹¹. Le centre de vie enfantine lausannois peut également solliciter, comme tout autre centre de vie enfantine suisse, une aide au démarrage ou une aide pour l'agrandissement de son institution si celui-ci est significatif (augmentation d'un tiers des places existantes) de la Confédération (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2002, 12, 4). La Confédération suisse a en effet édicté en 2002 une loi – la loi fédérale sur les aides financières à l'accueil extra-familial pour enfants (entrée en vigueur le 1.02.2003) – et une ordonnance – l'ordonnance sur les aides financières à l'accueil extra-familial pour enfants (Conseil fédéral suisse, 2002, 12, 9) – faisant office de programme d'impulsion à la création de nouvelles structures d'accueil collectif de jour et ce pour une durée de 12 ans¹². Ce programme a pour but « d'aider les parents à mieux concilier famille et travail ou formation » (Office fédéral des assurances sociales (OFAS), 2011, 1, 31).

Sur le plan cantonal, le centre de vie enfantine lausannois est soumis à diverses lois, règlements d'application et directives :

- la loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (LProMin) (Grand Conseil du Canton de Vaud, 2004, 5, 4). Cette loi a, entre autres buts, « d'assurer la protection des mineurs vivant hors du milieu familial » et « d'agir par des mesures préventives sur les facteurs de mise en danger des mineurs ». Le centre de vie enfantine lausannois doit ainsi,

¹⁰ Nous retenons cette définition et utilisons par conséquent, dans la suite de notre propos, « 1^{ère} et 2^{ème} primaires » en place de « 1^{ère} et 2^{ème} enfantines ».

¹¹ L'autorité compétente dans le canton de Vaud est l'Office de l'accueil de jour des enfants (OAJE) dépendant du Département des infrastructures et des ressources humaines (DIRH).

¹² La durée de ce programme d'impulsion était, à l'origine, de 8 ans. Elle a été ensuite prolongée de 4 ans en octobre 2010 (Office fédéral des assurances sociales (OFAS), n.d.).

entre autres, signaler à l'autorité de protection de la jeunesse toute situation d'enfants ayant besoin d'aide (Art. 26a).

- la loi du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants (LAJE) (Grand Conseil du Canton de Vaud, 2006, 6, 20) : cette loi a, entre autres buts, « d'assurer la qualité de l'ensemble des milieux d'accueil de jour des enfants » et « d'organiser le financement de l'accueil de jour des enfants » au travers de la création de la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE). Le centre de vie infantine lausannois se doit donc d'offrir un accueil de qualité aux enfants qu'il prend en charge. Tous les centres de vie infantine lausannois inscrits dans le Réseau-L (cf. infra) sont par ailleurs subventionnés par la FAJE (Service de la petite enfance, 2008).
- le règlement d'application de la loi du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants (Grand Conseil du Canton de Vaud, 2006, 12, 13) qui a pour but « de préciser les dispositions de procédure de la loi du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants ». Ce règlement fixe notamment la durée de l'autorisation d'exploiter délivrée par l'Office de l'accueil de jour des enfants (OAJE), soit 5 ans. Chaque 5 ans, le centre de vie infantine lausannois fait donc l'objet d'une inspection et d'un contrôle.
- deux directives : le cadre de référence et le référentiel de compétences édictés par le Service de protection de la jeunesse¹³ (2008). Le cadre de référence est une « directive concernant notamment les taux d'encadrement des enfants, les infrastructures et le projet pédagogique ». Le référentiel de compétences est une « directive relative aux titres et qualifications demandés aux personnes travaillant dans le cadre de l'accueil de jour des enfants ». Ils sont donc tous deux régis par la LAJE. Le centre de vie infantine lausannois doit répondre aux normes présentes dans ces deux documents pour pouvoir obtenir, de l'Office de l'accueil de jour des enfants (OAJE), l'autorisation d'exploiter et conserver ensuite cette autorisation. Les taux d'encadrement des enfants, les infrastructures et les titres et qualifications demandés sont très précis. Le contenu du projet pédagogique n'est par contre que très peu spécifié. Seuls les grands thèmes qui doivent y figurer y sont stipulés, à savoir : les valeurs,

¹³ Le Service de protection de la jeunesse (SPJ) était, dans le canton de Vaud, l'organe de surveillance, de maintien et d'octroi des autorisations d'exploiter un lieu d'accueil collectif de jour et ce en accord avec l'Ordonnance fédérale réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE) (Conseil fédéral suisse, 1977, 10, 19). Il l'était jusqu'au 1er septembre 2012. Depuis cette date-là, cette mission est accomplie par l'OAJE (Département des infrastructures et des ressources humaines, Office de l'accueil de jour des enfants) (Correspondance du 31 mai 2013 avec Heinz Wernli, ancien responsable de l'accueil collectif de jour).

les objectifs, les méthodes et les activités proposées aux enfants, la place accordée aux parents ainsi que la politique en matière de formation de base et de formation continue (Service de protection de la jeunesse, 2008). Le centre de vie enfantine lausannois dispose donc d'une marge de manœuvre importante pour élaborer son projet pédagogique institutionnel.

Ajoutons encore que le Canton de Vaud se doit d'organiser, en collaboration avec les partenaires privés et les communes, un accueil préscolaire et parascolaire comme le stipule l'article 63 de la Constitution Vaudoise (Grand Conseil du Canton de Vaud, 2003, 4, 14).

Sur le plan communal, les centres de vie enfantine lausannois sont regroupés depuis 2008 en réseau – le Réseau-L – en concordance avec la loi sur l'accueil de jour des enfants (LAJE, 2006) qui régit le placement des enfants dans les structures d'accueil de jour collectives vaudoises depuis 2006 (Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE), 2010). Le Réseau-L¹⁴ comprend 38 centres de vie enfantine : 9 centres de vie enfantine municipaux¹⁵ ; 15 centres de vie enfantine privés subventionnés¹⁶ ; 14 centres de vie enfantine privés en partenariat¹⁷ ; 11 institutions à temps d'ouverture restreint¹⁸ subventionnés par la Ville et une structure d'accueil mixte¹⁹ à la Vallée de la jeunesse. Chaque centre de vie enfantine du Réseau-L a signé la charte fondamentale « qui marque la volonté d'agir ensemble de tous les membres et leur engagement à financer, développer et garantir un accueil de qualité accessible aux enfants des habitants et des employés des entreprises membres du Réseau-L » (p. 4-5). Chaque centre de vie enfantine a également adhéré aux missions édictées par le Service de la petite enfance de la Ville de Lausanne (Thüler²⁰, communication

¹⁴ Précisons que, pour pouvoir être en accord avec la LAJE, le Réseau-L ne comprend pas uniquement des structures d'accueil collectif de jour mais comprend également des structures d'accueil parascolaires (structures d'accueil parascolaire municipales (APEMS) et centres aérés urbains) et une structure de coordination de l'accueil familial.

¹⁵ Les centres de vie enfantine municipaux sont administrés par le Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE), direction de l'enfance, de la jeunesse et de la cohésion sociale.

¹⁶ Les centres de vie enfantine privés sont administrés par une association à but non lucratif ou une fondation. Avant la constitution du Réseau-L, ces centres de vie enfantine étaient subventionnés par la Ville de Lausanne (cf. infra).

¹⁷ Les centres de vie enfantine en partenariat sont des centres de vie enfantine d'entreprises privées (par exemple, Philip Morris) ou d'entreprises publiques (par exemple, l'Etat de Vaud). Des conventions de partenariat sont établies entre la Ville de Lausanne et ces différentes entreprises pour ce qui concerne la politique de priorisation de l'accueil et la répartition de la couverture de déficit (Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE), 2010).

¹⁸ Les institutions à temps d'ouverture restreint, ou à temps partiel, sont des structures d'accueil collectif de jour qui accueillent les enfants à la demi-journée (sans le repas de midi) (Richard-De Paolis *et al.*, 1995).

¹⁹ La Vallée de la jeunesse est une structure qui comprend, entre autres, un espace-bébé, un atelier pour les enfants de 2 ans et demi à 4 ans et demi et un accueil pour les écoliers de 1^{ère} et 2^{ème} primaires HarmoS le mercredi après-midi.

²⁰ Claude Thüler est l'actuelle adjointe pédagogique du Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE) de la Ville de Lausanne.

personnelle, 17 novembre 2008). Ces missions « servent de base pour orienter les actions, élaborer les projets d'établissements, définir les prestations et appuyer l'intervention professionnelle » (Thüler, 2008, p. 1). Ces missions sont donc orientatrices et non prescriptives : chaque centre de vie enfantine est ainsi libre d'élaborer son propre projet pédagogique institutionnel en fonction de ses spécificités et de sa réalité.

Les missions du centre de vie enfantine lausannois. Le centre de vie enfantine lausannois a pour principale mission de répondre aux demandes du quartier dans lequel il est implanté (Service de la petite enfance, 2008). Il a non seulement une mission de garde des enfants dont les parents travaillent, sont en formation ou sont en recherche d'emploi, mais poursuit également une mission de socialisation et une mission de prévention²¹ (soit, sur le plan de la santé, le dépistage précoce et l'éducation à la bonne santé ; sur le plan de l'intégration, l'apprentissage du français et l'intégration des valeurs religieuses et culturelles ; sur le plan social, la prévention contre la précarité et la pauvreté) (*ibid.*). Le centre de vie enfantine a également une mission de co-éducation (Service de la petite enfance, 2008 ; Meyer, Spack, Dumont et Perrenoud, 2009). Le personnel éducatif a en effet aussi à accompagner les familles dans leur parentalité en répondant, notamment, aux questions qu'elles lui posent en matière d'éducation, de pédagogie, de psychologie... (Service de la petite enfance, 2008). Ajoutons une dernière mission qui est précisée par Ben Soussen (2011) :

Les centres de vie enfantine sont « [...] avant tout des lieux de vie, dédiés à une population très précise, à une période cruciale de son développement, et aux besoins très spécifiques qui doivent être connus et reconnus par les personnes qui les prennent en charge. Ces lieux de vie sont collectifs et par conséquent appellent une réflexion et une attention particulière pour prendre en compte et respecter la singularité de chacun des enfants qui y est reçu, son développement mais tout autant son histoire et sa culture » (p. 56).

L'équipe éducative travaille donc dans une extrême tension. Elle vise d'une part la satisfaction des besoins du collectif d'enfants et d'autre part la satisfaction des besoins de chaque enfant qu'elle prend en charge. Son principal défi est donc de trouver le juste équilibre entre ces deux aspects de l'accueil en collectivité : le collectif et l'individualité de chacun des enfants le composant.

La pédagogie. Comme stipulé précédemment, le centre de vie enfantine a une marge de liberté importante concernant le contenu de son projet pédagogique institutionnel

²¹ En 2007, les parents ont placé leur(s) enfant(s) dans un centre de vie enfantine en invoquant les motifs suivants : travail ou recherche d'emploi des parents (90.9%) ; socialisation (7.7%) ; et obligation de placement (1.3%) (Service de la petite enfance, 2008).

et ce même s'il a l'obligation d'en fournir un pour obtenir l'autorisation d'exploiter et qu'il doit adhérer aux missions édictées par la Ville de Lausanne. Chaque centre de vie enfantine lausannois a donc son propre projet pédagogique institutionnel. Son élaboration tend à être faite dans une démarche collaborative (directeur-équipe éducative) (Zogmal, 2008) afin que chaque membre de l'équipe éducative puisse s'y reconnaître, s'appropriier les savoirs collectifs et intégrer ces savoirs dans sa pratique quotidienne (Thüler, 2002). Les textes ainsi produits sont, comme le signale Zogmal, « la partie formalisée des règles qu'une collectivité de travail se donne » (Zogmal, 2008, p. 46). « [Ceux-ci] exprim[ant] [...] ce que les éducateurs de l'enfance considèrent comme la bonne pratique, ce qui leur semble juste » (p. 23). Ces règles ne sont néanmoins pas figées et peuvent évoluer, toujours dans une démarche collaborative, au gré des personnes qui s'y réfèrent ou de l'émergence de nouvelles connaissances théoriques. Ces règles donnent du sens à l'intervention éducative et sont décrites sous formes d'actions à réaliser ou d'intentions éducatives²² (Thüler, 2002). Le projet pédagogique est donc le témoin des intentions éducatives que se donne un centre de vie enfantine (Leutenegger et Munch, 2002 ; Jacquet-Travaglini, Caffari-Viallon et Dupont, 2003) et devrait permettre à l'éducateur de pouvoir répondre aux questions suivantes lorsqu'il envisage une intervention éducative : quoi, comment, pourquoi, et pour quoi (Thüler, 2002).

La pédagogie des structures d'accueil collectif de jour vaudoises, et par conséquent celle des centres de vie enfantine lausannois, peut s'apparenter de près ou de loin à l'un ou l'autre courant pédagogique (par exemple, Montessori, Dolto, Pickler-Lòczy), mais la plupart des structures ne revendiquent aucune appartenance particulière (Praplan Chastonay, 2001, cité dans Benoît, 2006).

L'encadrement éducatif en centre de vie enfantine. Comme stipulé précédemment, le référentiel de compétences édicté par le Service de protection de la jeunesse fixe les titres et les qualifications demandés aux personnes travaillant dans le centre de vie enfantine. Le Service de protection de la jeunesse (2008) a créé 3 statuts pour catégoriser le personnel éducatif : les professionnels diplômés du tertiaire²³, les

²² L'intention éducative est définie par Hameline (1979) comme « l'énoncé plus ou moins explicite d'effets attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs [ici l'éducateur] » (p. 54). L'intention éducative est ensuite formulée en termes d'objectifs éducatifs. « Définir "un objectif pédagogique", c'est formuler à l'avance, en termes de capacités (« être capable de... ») ce que les "apprenants" peuvent être en mesure d'escompter de leurs apprentissages. C'est examiner à la lumière de ces résultats escomptés, la validité des méthodes, des contenus, des procédures » (Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education, n.d.).

²³ La formation amenant à un diplôme du degré tertiaire est actuellement réglementée par la Confédération suisse (cf. infra).

professionnels diplômés du secondaire II, les personnes auxiliaires. Il fixe par ailleurs la répartition de ces différents statuts au sein de chaque centre de vie enfantine (cf. tableau 1).

Personnel professionnel		Personnel auxiliaire
Personnel encadrant au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de l'éducation		Personnel encadrant n'étant pas au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de l'enfance
Diplômées du tertiaire	Diplômées du secondaire II - CFC	Autres profils professionnels
Ecole supérieure (ES) dans le domaine d'études « social et formation d'adultes »	Titulaire du CFC d'assistant socio-éducatif (CFC ASE)	En première année de formation en emploi ES ou HES ou En procédure de qualification conduisant à l'obtention du CFC d'assistant socio-éducatif (CFC ASE-A)
Haute école spécialisée (HES) filière de formation « travail social » avec orientation « éducation sociale »	Formation en cours d'emploi HES ou ES à partir de la deuxième année	Etre au bénéfice d'un titre professionnel ou académique dans un domaine voisin de l'éducation de l'enfance
		Etre âgé de 20 ans révolus et au bénéfice d'une expérience éducative attestée auprès d'enfants ou d'une expérience parentale
Répartition en %	Répartition en %	Répartition en %
Minimum 53 %	Maximum 47 %	Maximum 20 %

Tableau 1 : les trois statuts du personnel éducatif et leur répartition au sein de chaque centre de vie enfantine (Service de la petite enfance, 2008, p. 10).

Le personnel éducatif dans le centre de vie enfantine lausannois peut donc être au bénéfice d'une formation diplômante dans le domaine de la petite enfance ou d'une formation certificatrice dans le domaine de la petite enfance, mais peut également être en formation ou encore ne pas avoir de formation spécifique à la petite enfance.

Comme mentionné précédemment, le cadre de référence édicté par le Service de protection de la jeunesse fixe le taux d'encadrement éducatif des enfants accueillis dans chaque secteur (Service de protection de la jeunesse, 2008) :

- dans le groupe des BébéS : 1 personne encadrante présente pour 5 enfants ;
- dans le groupe des Trotteurs : 1 personne encadrante présente pour 7 enfants ;
- dans le groupe des Moyens : 1 personne encadrante présente pour 10 enfants ;
- dans le groupe des Ecoliers 1^{ère} et 2^{ème} primaires HarmoS : 1 personne encadrante présente pour 12 enfants.

L'équipe éducative comprend par ailleurs un directeur ou un responsable chargé de la direction pédagogique (*ibid.*).

2.2. La socio-histoire du centre de vie enfantine lausannois

2.2.1. L'histoire des structures d'accueil collectif de jour lausannoises

La dénomination actuelle utilisée à Lausanne pour qualifier les structures d'accueil collectif de jour – le centre de vie enfantine – a remplacé progressivement celle de crèche et de garderie en raison notamment de la connotation caritative de la première (Lang et Froidevaux, 1986) et de l'impulsion qui pousse à adopter un modèle de socialisation plutôt qu'un modèle de garde pour la seconde (Richard-De Paolis *et al.*, 1995). Le centre de vie enfantine lausannois n'a ainsi pas uniquement une histoire mais en a plusieurs. Il s'agit de l'histoire de chacune des structures d'accueil collectif de jour que cette dénomination recouvre, soit la crèche, la pouponnière, la garderie, la halte-garderie, la garderie à temps partiel et le jardin d'enfants. Nous dresserons ici le portrait de chacune de ces structures en présentant son origine et ses missions à ses débuts et la manière dont elle a évolué au cours du temps.

La première crèche à voir le jour à Lausanne, la crèche de Lausanne²⁴, est créée en 1873, trois ans après l'ouverture de la première crèche en Suisse, dans le quartier du Flon – un quartier ouvrier où se trouvaient les tanneries à cette époque (Dubuis, 2008a) – dans un contexte de mutation des familles ouvrières (Renevey Fry, 2001). A la fin du XIX^{ème} siècle, le travail des femmes est en effet devenu nécessaire pour compléter le revenu familial (Calame et Gouti, 2005). Cette première crèche a pour principale mission l'accueil « [des] petits enfants dont les mères sont obligées de gagner leur vie, de travailler hors de chez elles, ou dont les parents, par suite d'infirmité ou d'incapacité, ne peuvent entretenir ou surveiller leur famille » (Lang et Froidevaux, 1986, p.10). Elle donne également des conseils simples aux mères ainsi que des recommandations sur l'éducation morale de leur enfant (Calame et Gouti, 2005). La crèche est alors un des lieux permettant de façonner l'enfant dès sa naissance et d'exercer sur lui et sa famille une action bienfaitrice (Rollet-Echalier, 1990).

Les informations dont nous disposons nous laissent penser que **la première pouponnière** ouverte à Lausanne est la Pouponnière et l'Abri. La Pouponnière est fondée en 1919 pour recueillir des enfants de moins de un an (La Pouponnière et l'Abri, 2003 ;

²⁴ La crèche de Lausanne porte aujourd'hui le nom de crèche du Clos-de-Bulle (Dubuis, 2008b).

Calame et Gouti, 2005)²⁵ et a pour mission, comme les autres pouponnières de l'époque, « la conservation des bébés et des jeunes enfants par la puériculture, dans le contexte de la lutte contre la mortalité infantile et du développement de l'hygiénisme et de la pédiatrie sociale » (Troutot, 2005, p. 140). En 1974, la Pouponnière et l'Abri se dote d'une garderie : sa mission hygiéniste se double ainsi d'une mission de gardiennage. En 1982, suite à une restructuration complète de ses locaux et de ses formes de prise en charge, elle devient un lieu d'éducation pour les enfants entre 0 et 7 ans (Calame et Gouti, 2005).

La première garderie municipale voit le jour en 1949 dans le quartier de Bellevaux : un quartier à loyers modérés essentiellement ouvrier (Service de la petite enfance, 2008). Elle ouvre ses portes l'année suivant l'arrivée à la tête de la ville de Lausanne du parti socialiste ouvrier lausannois (P.S.O.L.) (Azau *et al.*, 1999) afin de garder les enfants dont les deux parents travaillent et ainsi « éviter de laisser l'éducation de beaucoup d'enfants au hasard de la rue » (p.7). Il s'agit donc « d'une œuvre sociale d'utilité publique » (p.7).

Dans les années 1960, trois types de structure d'accueil collectif de jour à temps d'ouverture restreint apparaissent : la halte-garderie, la garderie à temps partiel et le jardin d'enfants²⁶. La **halte-garderie** accueille les enfants ponctuellement, sans inscription préalable, afin de « dépanner » les mères au foyer (Richard-De Paolis *et al.*, 1995) : sa mission est donc uniquement le gardiennage, même si cette structure d'accueil collectif de jour est créée au moment où se font jour les premières préoccupations pédagogiques (Schärer, communication personnelle, 28 octobre 2008). La **garderie à temps partiel** répond à ces préoccupations pédagogiques. Sa mission étant d'une part de décharger ponctuellement les mères (Richard-De Paolis *et al.*, 1995) et d'autre part d'« offrir aux enfants un espace de socialisation et de stimulation par des actions éducatives adaptées » (p. 35). Le **jardin d'enfants** répond également à ces préoccupations pédagogiques puisque sa mission première est de faire écho à « la demande sociale de scolarisation » (Troutot, 2005, p. 141). Il prend en charge des enfants de 2 ans ½ à 5 ans en matinée, dans l'après-midi ou les deux-demi journées (Richard-De Paolis *et al.*, 1995).

A l'heure actuelle, la tendance est à l'uniformisation des missions. La pouponnière, la crèche et la garderie ne sont plus uniquement des lieux de garde mais sont devenues, suite

²⁵ En 1923, l'association La Pouponnière et la fondation L'Abri, qui a vu le jour en 1914 dans le but de « recueillir et d'héberger des enfants bien portants, âgés de moins de 8 ans, momentanément privés de soins maternels » (Acte de la fondation, 1914, cité dans Calame et Gouti, 2005, p. 20) ont signé une convention avec pour objectifs de collaborer et de fortifier les œuvres respectives de chacune d'elles.

²⁶ Signalons que le premier jardin d'enfants ouvert à Lausanne le fut en 1860. Il appliquait les principes de la pédagogie Fröbel et n'avait pas pour principale mission le gardiennage. Il visait le développement global de l'enfant (Schärer, 2008). Ce type de jardin d'enfants ne correspond pas aux jardins d'enfants qui ont vu le jour dans les années 1960 et est en quelque sorte « l'ancêtre » de l'école maternelle ou école enfantine (Schärer, communication personnelle, 28 octobre 2008).

à l'arrivée massive d'une demande éducative spécifique dépassant largement le besoin de garde exprimé par les mères diplômées leur confiant leurs enfants, des lieux socio-éducatifs où les premiers apprentissages sont valorisés sur le plan psychopédagogique (Troutot, 2005 ; Meyer, Ciskos et Spack, 2005). Le jardin d'enfants quant à lui n'est plus exclusivement destiné à la préscolarisation mais fait également office de lieu d'accueil à la journée « faute de mieux » et ce même si son horaire n'est pas toujours adapté aux horaires de travail des familles qui lui confient leur(s) enfant(s) (Richard-De Paolis *et al.*, 1995).

2.2.2. L'histoire socio-politique des structures d'accueil collectif de jour lausannoises

La politique fédérale. Au niveau fédéral, seule l'ordonnance fédérale du 19 octobre 1977 réglant le placement des enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE) (Conseil fédéral suisse, 1977, 10, 19) réglemente l'accueil des enfants dans les centres de vie enfantine (Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF), 2008). Cette ordonnance a subi quelques modifications depuis sa promulgation et ce, en 1989, 2002 et 2012 (Conseil fédéral suisse, 2013, 8, 3).

La Confédération suisse réglemente par contre, depuis 2002, la formation du personnel éducatif, et plus particulièrement celle des éducateurs de l'enfance, au travers de la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2002, 12, 13), de l'Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) (Conseil fédéral suisse, 2003, 12, 19) et de l'Ordonnance du Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études postdiplômes des écoles supérieures (OCM ES) (Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR), 2005, 3, 11). Sur ces bases juridiques, la Plate-forme suisse des formations dans le domaine social (SPAS) et l'Organisation faïtière suisse du monde du travail et du domaine social (OrTrA-S), en collaboration avec les écoles d'éducateurs de l'enfance, ont élaboré en 2007 un Plan d'études cadre (PEC) pour la formation Educateur de l'enfance ES. Ce plan d'études cadre « décrit les principes, l'organisation et les compétences régissant la formation menant au titre d' « éducatrice et d'éducateur de l'enfance diplômé-e ES ». Il établit la liste des compétences et énumère les capacités pour chacune d'elles. Il définit des domaines d'enseignement y afférant en précisant les temps d'apprentissage » (Plate-forme suisse des formations dans le domaine social (SPAS) et l'Organisation faïtière suisse du monde du travail et du domaine social (OrTrA-S), 2007, 12, 21, p. 3).

La politique cantonale vaudoise. En 1978, soit une année après la promulgation de l'Ordonnance fédérale réglant le placement des enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE), la première loi sur la protection de la jeunesse voit le jour dans le canton de Vaud (Collaud, 1984). Cette loi laisse une grande place à la prévention, fixe les bases légales de l'activité du Service de protection de la jeunesse (qui a été créé en 1957) et ouvre la porte au subventionnement des centres de vie enfantine par l'Etat de Vaud. La création de cette loi fait suite à une motion déposée au début des années 1970 pointant la surveillance déplorable sous laquelle certains enfants en bas âge sont laissés. En 1979, le Service de protection de la jeunesse met en place un subventionnement des centres de vie enfantine privés, d'utilité publique, sur la base du degré de formation du personnel²⁷. En 1980, le Service de protection de la jeunesse crée un poste de conseillère éducative pour la petite enfance avec pour objectif « l'amélioration des conditions d'accueil dans les garderies ou, plus modestement, le contrôle des conditions minimales d'accueil » (p. 91). En 1982, ce même service édicte des normes que les centres de vie enfantine doivent suivre (Service de protection de la jeunesse, 2004). Ces normes couvrent différents aspects de l'accueil collectif de jour, comme les lieux de vie (nombre de salles mises à disposition, mobilier, mètres carrés disponibles pour chaque enfant accueilli...) et l'encadrement du personnel éducatif (taux d'encadrement) (Collaud, 1984). Ces normes ont été revues en 1991, en 1993 (Service de protection de la jeunesse, 1993), en 1998 (Service de protection de la jeunesse, 1998), en 2004 (Service de protection de la jeunesse, 2004), puis en 2008. Des recommandations sont également émises en 1982 (Collaud, 1984). Elles portent dans un premier temps sur la pédagogie à appliquer et deviennent, en 1993, recommandations en matière d'hygiène, de santé et de vaccination (Krending et Thüler, 1994). Ces recommandations sont encore d'actualité aujourd'hui (Service de protection de la jeunesse, 2010).

La politique communale lausannoise. Depuis la création de la première garderie municipale, la Ville de Lausanne poursuit ses efforts pour offrir à la population des structures d'accueil collectif de jour en qualité et en quantité (Azau *et al.*, 1999 ; Service de la petite enfance, 2008). Elle ouvre non seulement de nouveaux centres de vie enfantine

²⁷ Les subventions sont alors calculées sur la base des salaires préconisés par la Fédération des crèches et garderies vaudoises. L'Etat de Vaud verse aux centres de vie enfantine le 15 % du salaire d'un éducateur ayant suivi 3 ans de formation dans une école dont l'âge d'admission est de 18 ans ; 13 % du salaire d'un éducateur ayant suivi 3 ans de formation dans une école dont l'âge d'admission est de 16 ans ; 11 % du salaire d'une personne ayant suivi une école de nurse ou une autre école de ce type. L'Etat de Vaud subventionne également les cours de perfectionnement à concurrence des 2/3 du prix du cours ainsi que les 2/3 du salaire de l'éducateur remplaçant la personne en cours (Collaud, 1984).

municipaux²⁸ et définit, en 1979, les objectifs pédagogiques²⁹ que ceux-ci doivent suivre (Azau *et al.*, 1999), mais établit également, en 1986, des conventions de partenariat avec les centres de vie enfantine privés au travers du préavis 192 bis (Service de la petite enfance, 2008). Ce préavis fixe les règles de subventionnement par la Ville de Lausanne des structures privées. Celles-ci doivent respecter, pour pouvoir obtenir une garantie de déficit, les critères municipaux quant à l'attribution des places disponibles³⁰ (J.-C. Seiler³¹, communication personnelle, 15 septembre 2013), les politiques tarifaire³² et salariale dictées par la Ville de Lausanne (Service de la petite enfance, 2008) et le maintien d'un taux de remplissage optimal (J.-C. Seiler, communication personnelle, 15 septembre 2013). Notons ici qu'avant l'entrée en vigueur du préavis 192 bis, la Ville de Lausanne subventionnait déjà certains centres de vie enfantine privés³³ et ce de deux manières différentes : soit sous la forme d'une subvention annuelle de fonctionnement soit sous la forme d'une garantie de déficit à la journée (i.e. la Ville de Lausanne prend en charge le prix coûtant de la pension d'un enfant accueilli dans un centre de vie enfantine privé) (Direction des écoles, 17.12.1985). En 1986 toujours, la Ville de Lausanne décide de professionnaliser son secteur petite enfance en n'engageant dans les centres de vie enfantine municipaux que du personnel formé au degré supérieur (Service de la petite enfance, 2008 ; Le Capitaine, 2008). En 2003, elle crée son service de la petite enfance, service qui a pour mission de garantir la qualité de l'accueil dans les centres de vie enfantine ainsi qu'un nombre de places suffisant (Service de la petite enfance, 2008). Entre 2005 et 2007, la Ville de Lausanne signe plusieurs conventions avec les institutions privées et les entreprises (Hospices-CHUV, CIO). Ces conventions fixent les règles de priorisation de l'accès aux prestations ainsi que la répartition du déficit d'exploitation (*ibid.*).

²⁸ Tous les centres de vie enfantine municipaux se situent dans des quartiers « dits » populaires (J.-C. Seiler, communication personnelle, 15 septembre 2013).

²⁹ La ligne pédagogique définie par la Ville de Lausanne est la suivante : « établissement de relations stables, confiantes, sécurisantes et enrichissantes avec l'adulte ; création de contacts entre les enfants, développant leur sociabilité et favorisant l'apprentissage du partage ; stimulation du potentiel d'activités autonomes de l'enfant ; acquisitions progressives en harmonie avec les possibilités individuelles » (Direction des écoles, 1980, 3, 11).

³⁰ Les centres de vie enfantine doivent accueillir les enfants dont les parents assument leurs obligations professionnelles et sociales en dehors du domicile et donner la priorité, pour les inscriptions à plein temps, aux enfants dont les parents ont l'obligation matérielle de travailler ou sont étudiants. Dans les autres situations (travail à temps partiel, recherche d'emploi, socialisation, indications médicales), les enfants sont inscrits à 60 % au plus (Direction des écoles, 1985, 12, 17).

³¹ Jean-Claude Seiler est l'actuel chef du Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE) de la Ville de Lausanne.

³² Les centres de vie enfantine privés s'engagent à : « appliquer au minimum le tarif municipal, pour les enfants lausannois dont les parents ont un revenu déterminant égal ou inférieur à 7000.- par mois, qui seuls peuvent bénéficier du droit à une subvention communale » (Direction des écoles, 1985, 12, 17, p. 2057).

³³ Précisons ici que la Ville de Lausanne subventionnait déjà en 1949 la crèche de Lausanne et la Pouponnière et l'Abri (Direction des écoles, 1979, 6,17 ; Direction des écoles, 1985, 12, 17).

2.3. L'histoire de la formation d'éducateurs de l'enfance

Plusieurs écoles formant des éducateurs de l'enfance ont vu le jour dans le canton de Vaud. Seules deux d'entre elles ont néanmoins été reconnues par l'Etat de Vaud en 1986 comme répondant aux exigences de base minimales pour la formation des éducateurs de l'enfance (Pahud, 2011) : l'Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP) et l'Ecole supérieure en éducation de l'enfance (ESEDE, anciennement IPGL). Nous nous intéresserons donc ici uniquement à l'histoire de ces deux écoles.

L'EESP. L'EESP est fondée en 1965 suite à la fusion du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptée et l'Ecole d'assistantes sociales et d'éducatrices (qui a ouvert ses portes dans l'immédiat après-guerre) (Pahud, 2011). A son origine, cette école forme donc non seulement de futures jardinières d'enfants mais aussi des éducateurs spécialisés. Au moment de son ouverture, aucune base légale sur le plan cantonal ne régit l'obtention du titre de jardinière d'enfants. Cette reconnaissance n'est advenue, comme mentionné ci-dessus, qu'en 1986. Notons ici que l'EESP, tout comme l'ESEDE, ont participé à l'élaboration du document « Exigences de base pour la formation d'éducatrices/d'éducateurs de la petite enfance » édicté en 1984 (Dumas, 2011). En 1995, la formation d'éducateurs de la petite enfance octroyée par l'EESP est reconnue par la Conférence Suisse des Ecoles supérieures d'Educateurs Spécialisés CSEES/SAH, nouvellement CSESTS, soit Conférence Suisse des Ecoles supérieures en Travail social (Meyer et Spack, n.d.). En 2001, la filière éducateur spécialisé devient une formation HES (et porte ensuite le nom d'éducateur social) alors que la filière éducateur de la petite enfance non. L'EESP devenant HES³⁴, la filière éducateur de la petite enfance (qui porte ensuite le nom d'éducateur de l'enfance) disparaît officiellement des formations qu'elle dispense (en 2005). Des éducateurs sociaux, comme le signalent Meyer et Spack (n.d.), formés à l'EESP travaillent néanmoins encore dans le champ de la petite enfance. La formation d'éducateur social doit répondre « aux besoins des institutions dans le champ professionnel large de l'éducation extrascolaire et extrafamiliale » (p. 4) et propose ainsi, dans sa deuxième partie, des modules d'approfondissement³⁵ spécifiques au domaine de la petite enfance : comprendre l'enfant dans son environnement social ; protection de l'enfance et soutien aux familles (Haute école spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO), 2013-2014).

L'ESEDE. L'ESEDE voit le jour, dans sa dénomination de l'époque – l'Institut pédagogique des Gais Lutins (IPGL) – en 1954 et forme à ce moment-là des jardinières

³⁴ Sa dénomination actuelle est Haute école de travail social et de la santé – EESP.

³⁵ Ces modules sont organisés par les quatre écoles romandes de formation en travail social : Fribourg, Genève, Sierre et Lausanne (Haute école spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO), 2013-2014).

d'enfants (Dumas, 2011). En 1984, l'IPGL participe, tout comme l'EESP, aux réflexions menées pour élaborer un document présentant les « Exigences de base pour la formation d'éducatrices/d'éducateurs de la petite enfance » édicté en 1984. L'IPGL est reconnue par le Canton de Vaud comme répondant aux exigences de base en 1986 comme nous l'avons stipulé précédemment. Au moment du départ à la retraite de sa fondatrice, en 1993, l'IPGL ferme ses portes. Les milieux professionnels se mobilisent alors pour ne pas laisser les étudiants engagés dans la formation sans perspective d'avenir et fonde, en 1994, l'Association IPGL 2000. A l'arrivée des HES, l'IPGL 2000 se positionne pour rester une école de formation de niveau tertiaire non-HES. Elle estime en effet que le titre exigé pour entrer en HES (soit une maturité) introduirait une sélection inopportune des candidats à la formation, certains candidats ayant de très bonnes prédispositions pour le travail dans le domaine de la petite enfance et ce, sans avoir de titre pré-académique. En 2000, l'IPGL 2000 devient IPgL (Institut pédagogique Lausanne) : « le « 2000 » accroché à l'acronyme [devenant] quelque peu ringard » (p. 9). En 2004 une convention est signée entre l'Etat de Vaud et l'Association IPgL. Cette convention pose les bases légales d'un subventionnement de l'école par l'Etat de Vaud. En 2004, l'IPgL est également mandaté par l'Etat de Vaud pour assurer la formation de tous les futurs éducateurs de la petite enfance du canton de Vaud. En 2005, les diplômes octroyés par l'IPgI sont reconnus par la Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CDIP). Les premiers diplômes libellés ES sont ainsi remis en 2005 en accord avec la décision prise par l'Office fédéral de la formation et de la technologie³⁶(OFFT) dans l'attente de la publication du Plan d'études cadre destiné à la formation ES des éducateurs et éducatrices de l'enfance. Comme mentionné ci-dessus, l'IPgI a participé à l'élaboration de ce Plan d'études cadre, plan d'études qui régit la formation qu'elle dispense depuis 2008. En 2011, l'IPgI devient ESEDE et est reconnue par la Confédération comme une école ES (Canton de Vaud, 2011).

3. PROBLÉMATIQUE

Le syntagme « centre de vie infantine » à Lausanne recouvre différentes réalités. Il a remplacé les termes de crèche, pouponnière, garderie... L'histoire de chacune de ces structures, des raisons pour lesquelles elles ont été ouvertes, de leur mission première, est donc spécifique à chacune d'elles. Le Centre de vie infantine a ouvert ses portes dans les années 1970. Dans ces mêmes années, la Ville de Lausanne a ouvert plusieurs structures visant à répondre aux besoins des habitants des quartiers défavorisés. Quelques années

³⁶ L'OFFT, suite à son regroupement avec le SER (Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche), est devenu Sefri (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation) le 1^{er} janvier 2013 (Fédération suisse pour la formation continue, 2012, 12, 17).

plus tôt, dans les années 1960, les premières préoccupations pédagogiques se sont fait jour suite à la modification des attentes des parents. Le motif premier de l'ouverture du Centre de vie enfantine est-il aussi de répondre au besoin des habitants du quartier dans lequel il est implanté ? Quelle est donc la mission première du Centre de vie enfantine ? Est-elle déjà socio-éducative ? Ce qui pourrait laisser présager que le Centre de vie enfantine a été influencé par l'air du temps.

Les centres de vie enfantine lausannois sont soumis à différentes lois, règlements et directives cantonales. Ces lois, règlements et directives cantonales visent à assurer un accueil de qualité dans tous les centres de vie enfantine vaudois et fixent donc la mission première des centres de vie enfantine : l'accueil de qualité. Le Canton de Vaud a pris différentes mesures depuis la création du Service de protection de la jeunesse pour atteindre cet objectif (subventionnement des centres de vie enfantine, professionnalisation des équipes éducatives) et pour contrôler que cet objectif soit visé par les centres de vie enfantine. Une des exigences qu'il leur pose est qu'ils produisent un projet pédagogique. La couleur du projet pédagogique n'est néanmoins pas prescrite par le Canton de Vaud.

Les centres de vie enfantine lausannois intégrés au Réseau-L ont à adhérer aux missions édictées par la Ville de Lausanne par l'intermédiaire du Service d'accueil de jour de l'enfance. Ces missions sont, comme le souligne Thüler (2008), orientatrices et non pas prescriptives. Les centres de vie enfantine lausannois ont donc une certaine marge de manœuvre dans l'établissement de leur projet pédagogique, tout comme ils l'ont eu égard aux directives édictées par le Canton de Vaud.

La Ville de Lausanne, tout comme le Canton de Vaud, a pris différentes mesures au cours du temps pour assurer un accueil de qualité dans les centres de vie enfantine lausannois (convention de partenariat avec les structures privées, professionnalisation de l'équipe éducative...). Quelles sont les missions du Centre de vie enfantine ? Comment ont-elles évolué au cours du temps ? Ont-elles été influencées par les différentes mesures prises par le Canton de Vaud et par la Ville de Lausanne pour améliorer l'accueil des enfants en collectivité ? Quels sont les objectifs pédagogiques fixés par le Centre de vie enfantine ? Et comment ont-ils évolué depuis leur première élaboration ?

4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour répondre à ces différentes questions, nous avons examiné le contenu des archives du Centre de vie enfantine. Nous avons complété les informations ainsi récoltées en recourant à des documents actuels (les documents internes) et aux données d'entretien

obtenues auprès du directeur du Centre de vie enfantine. La méthodologie créée pour ce premier temps est donc spécifique à l'étude de productions textuelles.

Avant de présenter la méthodologie de récolte et d'analyse des données d'archives, des documents actuels et des données d'entretien, il est essentiel que nous nous arrêtions un instant sur la méthodologie utilisée pour sélectionner le Centre de vie enfantine considéré dans cette étude.

4.1. Sélection du Centre de vie enfantine

Comme mentionné en introduction, notre étude est une étude de cas. Nous sélectionnons donc un centre de vie enfantine. Nous optons pour un centre de vie enfantine sis à Lausanne en raison notamment de la politique active que cette ville mène depuis de nombreuses années en faveur de l'accueil de la petite enfance³⁷.

En vue de sa sélection, nous établissons, sur la base de notre problématique et de notre volonté de rendre les résultats de notre recherche généralisables aux interventions éducatives mises en œuvre dans les autres centres de vie enfantine de la place lausannoise, plusieurs critères de sélection :

1. **ne pas se réclamer d'un courant pédagogique particulier** : et ce même si, comme le stipule Praplan Chastonay (2001, cité dans Benoît, 2006), la plupart des centres de vie enfantine lausannois ne revendiquent pas leur appartenance à un courant pédagogique particulier (Montessori, Dolto, Pickler-Lòczy). Ce premier critère répond à notre volonté de décrire et d'analyser des interventions éducatives pouvant faire écho à celles mises en œuvre par d'autres éducateurs en raison de la « naturalistic generalisation »³⁸ (Stake et Trumbull, 1982) ;

2. **disposer d'archives** bien fournies et remontant jusqu'à l'ouverture du Centre de vie enfantine : ce critère est essentiel pour la bonne réalisation du premier temps de la recherche ;

3. **avoir un groupe de Trotteurs** (groupe d'enfants âgés de 2 à 3 ans) **et un groupe de Moyens** (groupe d'enfants âgés de 3 à 4 ans) : ce critère permet de confirmer ou d'infirmer une des hypothèses que nous posons concernant le rôle des interventions éducatives sur le développement psychologique de l'enfant. Comme nous le développerons ultérieurement, nous considérons, à la suite de Vygotski (1935/1995), que dès 3 ans l'enfant

³⁷ Notons ici que la politique petite enfance lausannoise a fait des émules dans d'autres villes de la Suisse romande et plus particulièrement à Genève (Discours de Monsieur Manuel Tornare, Conseiller administratif de la Ville de Genève, directeur du département de la cohésion sociale, de la jeunesse et des sports, lors du 6^{ème} Colloque petite enfance, Quand l'Enfance se tisse, Lausanne, 28-29 novembre 2008).

³⁸ Ce processus permet, comme le suggèrent Stake et Trumbull (1982), aux personnes de reconstruire des connaissances qui leur sont transmises afin que celles-ci leur soient le plus profitable possible.

peut ne plus suivre ses propres intérêts et motivations (i.e. dans la terminologie de Vygotski, le « programme de l'enfant ») et peut suivre, selon la terminologie de Vygotski, le « programme du maître » ;

4. **posséder un projet pédagogique institutionnel** présentant les objectifs actuels orientant les interventions éducatives mises en œuvre en situation et se déclinant **en sous-projets pédagogiques spécifiques aux deux groupes considérés** dans notre étude, les Trotteurs et les Moyens ³⁹ ;

5. **entretenir des liens étroits et de longue durée avec la Ville de Lausanne** ⁴⁰ ;

6. **être disposé à nous accueillir pour une longue durée** (2 ans) et avoir une **équipe éducative** prête à s'impliquer de manière active dans notre recherche⁴¹ ;

7. **avoir**, dans le groupe des Trotteurs et dans le groupe des Moyens, **un éducateur au bénéfice d'une formation** (éducateurs diplômés tertiaire, selon les catégories de l'OAJE (cf. tableau 1)) **désireux de s'impliquer dans le troisième temps de la recherche.**

Un dernier critère est abandonné, suite à notre rencontre avec C. Thüler, adjointe pédagogique du Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE) de la Ville de Lausanne (communication personnelle, 17 novembre 2008), la réalité du terrain ne nous permettant pas de le conserver. Il concerne le fait que l'empan d'âge des enfants de chacun des deux groupes ne se recoupe pas. Or, comme mentionné précédemment, les normes de l'Office de l'accueil de jour des enfants (OAJE) fixent les tranches d'âges pour chaque groupe et celles-ci sont valables pour toutes les structures d'accueil collectif de jour (Service de protection de la jeunesse, 2008). Le groupe des Trotteurs accueille donc officiellement des enfants de 20-24 mois à 30-36 mois et le groupe des Moyens des enfants de 30-36 mois à l'âge d'entrée en première primaire et ce même si, pour des raisons de lisibilité, nous catégorisons les âges des enfants des deux groupes en 2-3 ans pour le groupe des Trotteurs et de 3-4 ans pour le groupe des Moyens.

Sur les conseils de C. Thüler (communication personnelle, 17 novembre 2008), nous avons pris successivement contact avec trois centres de vie enfantine répondant de prime abord aux critères de sélection présentés ci-dessus. Le premier n'a pu nous recevoir en raison de l'absence de nombreux éducateurs en place fixe et par conséquent de la présence d'un grand nombre de remplaçants. Le deuxième ne disposait pas d'archives en suffisance

³⁹ Précisons que tous les centres de vie enfantine lausannois ne travaillent pas selon ce modèle-là. Certains centres de vie enfantine n'ont en effet pas de projet pédagogique institutionnel qui fédère les projets pédagogiques spécifiques à chaque groupe d'enfants (Thüler, communication personnelle, 17 novembre 2008), les projets pédagogiques spécifiques à chaque groupe étant alors indépendants du projet pédagogique institutionnel.

⁴⁰ Ce critère nous oriente vers un centre de vie enfantine qui était municipalisé ou privé subventionné par la Ville de Lausanne avant la mise en œuvre du Réseau-L.

⁴¹ Ce dernier critère peut être mis en parallèle à celui de Stake (2000/2005) concernant l'hospitalité. Stake note à ce propos qu'en cas de non-hospitalité trop peu de choses peuvent être étudiées.

pour mener à bien notre étude et a ainsi été écarté⁴². Le troisième par contre répondait à tous les critères établis et a par conséquent pu être sélectionné pour notre recherche.

4.2. Méthodologie de récolte des données

Comme mentionné précédemment, les données récoltées proviennent des archives du Centre de vie enfantine, de documents internes (non encore archivés) et d'un entretien effectué avec le directeur du Centre de vie enfantine.

4.2.1. La nature des données d'archives

Les archives du Centre de vie enfantine remontent à la période précédant l'ouverture de ce dernier, soit au début des années 1970⁴³, et couvrent toutes les années de cette date au milieu des années 2000⁴⁴. Nous avons obtenu l'autorisation du Comité de l'Association régissant ce Centre de vie enfantine de consulter l'entièreté des archives⁴⁵. Celles-ci sont constituées principalement de procès-verbaux de séances du Comité de l'Association du Centre de vie enfantine, des assemblées générales de l'Association du Centre de vie enfantine, de colloques de l'équipe éducative, d'assemblées de la Fédération des Crèches et Garderies du canton de Vaud (FCGCV)⁴⁶; de lettres adressées à tous les directeurs de centres de vie enfantine par la Ville de Lausanne (concernant la participation financière de la commune aux frais d'exploitation, la rémunération des stagiaires...) et par l'Etat de Vaud au travers de son Service de protection de la jeunesse (concernant les subventionnements, les perfectionnements, les formations de praticiens formateurs, les normes d'encadrement...); d'autorisations d'exploiter octroyées par le Service de protection de la jeunesse; des plaquettes de présentation du Centre de vie enfantine destinées à la population tout-venant; des lettres adressées par le Centre de vie enfantine aux parents des enfants qui y sont accueillis afin de sonder les raisons du placement de leur(s) enfant(s); de différentes

⁴² Un premier constat s'est alors fait jour : la conservation d'archives n'est pas encore entrée dans la culture des centres de vie enfantines municipaux (communication personnelle avec le directeur d'un des deux centres de vie enfantine municipaux rencontrés). Elle est par contre présente dans les centres de vie enfantine privés.

⁴³ Pour des raisons éthiques, nous gardons un certain flou dans les dates que nous citons et qui réfèrent à la vie du Centre de vie enfantine. Nous estimons en effet que nous ne pouvons pas être précise étant donné que notre recherche n'est pas uniquement une recherche socio-historique mais qu'il s'agit également d'une recherche qui étudie des interventions éducatives mises en œuvre aujourd'hui dans le Centre de vie enfantine. Ces interventions éducatives sont produites par des éducateurs encore en fonction dans ce Centre de vie enfantine et s'adressent à un public sensible : des enfants. Nous avons donc le devoir éthique de les protéger.

⁴⁴ Date de réalisation de la dernière mouture du projet pédagogique institutionnel.

⁴⁵ Pour des raisons éthiques, une lettre de demande d'autorisation de mener toutes les phases de notre étude dans le Centre de vie enfantine sélectionné a été envoyée au Comité de l'Association gérant cette institution (cf. annexe I).

⁴⁶ Cette fédération a décidé de revoir ses statuts et de trouver une nouvelle appellation lors de son assemblée générale du 6 juin 2006. Elle est ainsi devenue Fédération vaudoise des structures d'accueil de l'enfance (FSAE) (Fédération vaudoise des structures d'accueil de l'enfance, n.d.).

demandes de perfectionnement demandées par l'équipe éducative au Comité de l'Association du Centre de vie enfantine ; de documents présentant l'état du personnel du Centre de vie enfantine ; de statistiques des présences de enfants ; des lettres de candidatures et des lettres du Centre de vie enfantine en retour ; des pièces comptables (budgets, journaux, récépissés, bulletins de salaire, écolages...) ; des lettres adressées par le Centre de vie enfantine aux services de gérance, à la direction des écoles, au chef de service des activités parascolaires, à diverses entreprises ; des dossiers du personnel. Nous y trouvons également des documents présentant les réflexions menées par l'équipe éducative et adressées au Comité de l'Association du Centre de vie enfantine, le premier projet pédagogique institutionnel élaboré à la fin des années 1970 par l'équipe éducative ainsi que les principes directeurs de la pédagogie Lóczy. Cet inventaire des documents d'archives permet de mettre au jour la structure archivistique du Centre de vie enfantine et rend ainsi visible ce qu'il considère comme étant nécessaire d'être conservé (Anheim et Poncet, 2004 ; Nougaret, 1999 ; E. Zottos, communication personnelle, 8 février 2010).

4.2.2. La récolte des données d'archives

Au vu de la quantité des données d'archives mises à notre disposition par le Centre de vie enfantine, et après avoir répertorié les différentes pièces disponibles, nous sélectionnons les différentes pièces nécessaires pour répondre aux questions que nous nous sommes posées et que nous avons exposées ci-dessus.

Données d'archives consultées pour documenter la socio-histoire du Centre de vie enfantine

La socio-histoire du Centre de vie enfantine : procès-verbaux des séances du Comité de l'Association du Centre de vie enfantine ; procès-verbaux des assemblées générales de l'Association du Centre de vie enfantine ; plaquettes de présentation du Centre de vie enfantine.

L'histoire des objectifs pédagogiques : procès-verbaux des séances du Comité de l'Association du Centre de vie enfantine ; procès-verbaux des assemblées générales de l'Association du Centre de vie enfantine ; plaquettes de présentation du Centre de vie enfantine ; documents élaborés par l'équipe éducative (y.c. projets pédagogiques) ;

Les influences des politiques cantonale et communale sur les missions du Centre de vie enfantine : lettres adressées par l'Etat de Vaud ; directives édictées par l'Etat de Vaud ; lettres adressées par la Ville de Lausanne ; procès-verbaux des séances du Comité de l'Association du Centre de vie enfantine.

Toutes ces données d'archives sont consultées dans l'ordre chronologique de leur production (Nougaret, 1999 ; E. Zottos, communication personnelle, 8 février 2010). Elles sont répertoriées dans un tableau Excel et catégorisées selon qu'elles ont trait : aux objectifs pédagogiques institutionnels du Centre de vie enfantine ; aux liens que le Centre de vie enfantine entretient avec le Canton de Vaud ; aux liens que le Centre de vie enfantine entretient avec la Ville de Lausanne ; et aux lieux et à l'organisation du Centre de vie enfantine. La provenance de toutes les pièces consultées est notée et la date de production de ces pièces est consignée par nos soins (Nougaret, 1999).

L'analyse socio-historique du Centre de vie enfantine passe non seulement par l'étude de ses archives mais nécessite également la récolte d'informations prises auprès de la direction du Centre de vie enfantine. Nous réalisons donc un entretien avec le directeur de cette institution.

4.2.3. La récolte des données d'entretien avec le directeur du Centre de vie enfantine

Précisons pour débiter que le directeur du Centre de vie enfantine est en place depuis le début des années 1990. L'entretien mené avec ce dernier en tout début de recherche a pour objectif de récolter deux types d'informations : des données concernant la vie actuelle du Centre de vie enfantine et des données portant sur son histoire. Les données concernant la vie actuelle du Centre de vie enfantine portent sur : les missions qu'il poursuit et les objectifs pédagogiques institutionnels qu'il se donne ; son organisation actuelle ; et les liens qu'il entretient aujourd'hui avec la Ville de Lausanne. Les données concernant l'histoire du Centre de vie enfantine touchent à son histoire en matière de lieux et d'organisation et aux éventuelles transformations majeures qu'il aurait subies au cours du temps.

Cet entretien se présente sous la forme d'un entretien semi-structuré (cf. annexe II). Les thématiques mentionnées ci-dessus sont questionnées. Les questions sont préétablies mais nous pouvons au cours de l'entretien en modifier la formulation ou l'ordre d'apparition (Dépelteau, 2000).

Après avoir signé un contrat de recherche avec le directeur du Centre de vie enfantine – contrat qui décrit succinctement les objectifs de la recherche, le design de recherche, les précautions éthiques que nous prenons, l'implication du directeur dans la recherche et les compensations que nous offrons à cette institution (cf. annexe III) – nous réalisons ce premier entretien. Celui-ci est enregistré sur un support audio.

4.3. Méthodologie d'analyse des données

4.3.1 L'analyse des données d'archives

Les données d'archives récoltées étant des matériaux linguistiques reflétant les attitudes⁴⁷ que le Centre de vie enfantine adopte à l'égard de différents objets – en l'occurrence à l'égard des missions qu'il poursuit, des objectifs pédagogiques qu'il pose et qui guident les interventions éducatives déployées en situation, et des politiques cantonale et communale – nous adoptons, pour analyser ces données, l'analyse de contenu (Wanlin, 2007). Précisons que la spécificité de notre objet d'étude et la nature hétérogène des documents consultés nous amène à nous intéresser uniquement au contenu de ces différents documents et non aux conditions de production de ces derniers. Nous ne nous attardons ainsi pas sur les mots spécifiquement utilisés pour traduire les différentes attitudes. Ces mots sont destinés à des publics différents lorsqu'ils sont écrits dans un procès-verbal de séance d'un comité et adressés à des personnes qui ont assisté à la séance en question ou lorsqu'ils sont écrits sur une plaquette de présentation des missions du Centre de vie enfantine et adressés à un public tout-venant, le discours étant toujours orienté vers son destinataire (Bakhtine, 1978 ; Grossen et Salazar Orvig, 2011).

L'analyse de contenu s'organise en trois étapes : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des données (Wanlin, 2007).

4.3.1.1. La préanalyse

La préanalyse consiste à organiser le matériel qui est soumis à examen (Wanlin, 2007). Il s'agit dès lors de : sélectionner les documents pertinents pour notre étude ; procéder à une « lecture flottante » (p. 249) afin de faire connaissance avec les documents et construire l'objet de recherche (Robert et Bouillaguet, 1997) ; formuler des questions et des objectifs ; organiser systématiquement les indices contenus dans le corpus de données en fonction des hypothèses ; et « décontextualiser » les éléments en découpant le corpus en thématiques (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000). Cette préanalyse, jusqu'à l'étape de décontextualisation, est effectuée en amont lors de la récolte des données d'archives (cf. supra).

Le choix des thématiques se fait dans un premier temps sur la base de nos questions de recherche (Bardin, 1977). Nous déterminons ainsi les thématiques suivantes : histoire du Centre de vie enfantine en matière de lieux et d'organisation, objectifs pédagogiques, liens avec les politiques cantonale vaudoise et communale lausannoise. Ces thématiques sont

⁴⁷ L'attitude consiste en « une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur) » (Stoetzel, 1963, cité dans Maisonneuve, 1982, p. 111).

ensuite affinées sur la base du contenu des textes exploités : les objectifs pédagogiques sont ainsi mis en lien avec la mission éducative que le Centre de vie enfantine poursuit. Sur la base du contenu des textes exploités, une nouvelle thématique est ajoutée : la mission de co-éducation du Centre de vie enfantine. Les thématiques sont enfin organisées en fonction des liens qu'elles entretiennent les unes avec les autres. Les politiques cantonale et communale tendent par exemple à influencer autant la mission éducative du Centre de vie enfantine que sa mission de co-éducation. Il y a ainsi création de sous-thématiques.

4.3.1.2. L'exploitation du matériel

Après avoir établi les thématiques en lien avec nos objectifs et notre objet de recherche, nous regroupons tous les éléments ayant un caractère commun sous ces différents thèmes génériques et obtenons ainsi une représentation simplifiée de ces données brutes (Bardin, 1977 ; Blanchet, 1985).

4.3.1.3. Le traitement des données

Après avoir regroupé les différents éléments en fonction des thématiques choisies, nous les comparons de sorte à mettre au jour l'évolution des attitudes du Centre de vie enfantine eu égard aux différents objets soumis à l'analyse. Nous proposons ainsi une analyse des résultats « pren[ant] appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 31) tout en recontextualisant les données analysées (Savoie-Zajc, 2000).

4.3.2. Les données d'entretien avec le directeur du Centre de vie enfantine

Les données récoltées lors de l'entretien avec le directeur du Centre de vie enfantine sont soumises à une analyse de contenu. Les trois étapes – préanalyse, exploitation du matériel, traitement des données – décrites précisément ci-dessus sont respectées lors de l'analyse de ces données d'entretien.

Ainsi, après avoir déterminé a priori les thématiques abordées eu égard à nos objectifs de recherche, nous les affinons suite à une « lecture flottante » des données récoltées (étape : préanalyse). Les éléments récoltés ayant un caractère commun sont ensuite regroupés sous ces différents thèmes dans un tableau (étape : exploitation du matériel)⁴⁸. Nous obtenons ainsi une représentation simplifiée des données brutes. Nous

⁴⁸ Le tableau présentant les thèmes abordés avec le directeur du Centre de vie enfantine, contenant de nombreuses informations sensibles, n'est pas mis en annexe.

convoquons enfin ces données lors du traitement des données d'archives afin de compléter les analyses réalisées sur ces dernières (étape : traitement des données).

Thématiques extraites des données d'archives et des données d'entretien avec la direction

- *La socio-histoire du Centre de vie enfantine et son organisation*
- *L'histoire de la mission éducative du Centre de vie enfantine*
 - o L'influence de la politique cantonale vaudoise
 - o L'influence de la politique communale lausannoise
 - o L'histoire des objectifs pédagogiques
- *L'histoire de la mission de co-éducation*
 - o L'évolution de la mission de co-éducation telle que vue par le Centre de vie enfantine
 - o L'influence des politiques cantonale vaudoise et communale lausannoise

5. ASPECTS EMPIRIQUES

Nous conserverons une structure identique pour toutes les thématiques abordées dans ce chapitre « aspects empiriques » qui présentent le résultat de nos analyses. Nous partirons de l'état actuel, soit du Centre de vie enfantine tel qu'il est organisé aujourd'hui, des missions éducatives et de co-éducation qu'il poursuit aujourd'hui, puis remonterons dans le temps afin de mettre au jour la manière dont l'organisation du Centre de vie enfantine et les missions éducatives et de co-éducation ont évolué depuis son ouverture.

5.1. Socio-histoire du Centre de vie enfantine et de son organisation

Le Centre de vie enfantine aujourd'hui. Le Centre de vie enfantine est une structure d'accueil collectif de jour privée dirigée par une association. Il est dans son organisation actuelle constitué de trois secteurs : le secteur des Tout-Petits accueillant les enfants de 6 semaines à 36 mois (dans lequel est inscrit le groupe des Trotteurs étudié dans cette recherche) ; le secteur des Plus Grands accueillant les enfants de 2 ans ½ à 5 ans (dans lequel est inclus le groupe des Moyens concerné par cette recherche) ; et le secteur des Ecoliers accueillant les enfants de 4 à 7 ans (document interne). Tous les secteurs sont réunis dans un même bâtiment. Le Centre de vie enfantine ouvre ses portes à 7h00 et les referme à 18h30. Il est par ailleurs fermé 4 semaines en été ainsi que durant les périodes de Noël et de Pâques (document interne).

La socio-histoire du Centre de vie enfantine. L'association qui confère les bases juridiques au Centre de vie enfantine a vu le jour au début des années 1970. La création de cette association a été appuyée par la Ville de Lausanne et résulte de la convergence de différents facteurs soit « l'écoute attentive et réceptive des décideurs, [et une] conjoncture économique et politique favorable » (données d'archives⁴⁹). Le comité de cette association, dans lequel se trouve un représentant de la Ville de Lausanne, veille à la qualité de l'organisation pédagogique et matérielle du Centre de vie enfantine, à sa gestion financière et engage le personnel sur préavis de l'organe de gestion. Une garderie sous l'égide de cette association voit le jour la même année. A la fin des années 1970, la garderie déménage dans de nouveaux locaux. Une école maternelle, créée au milieu des années 1960 et accueillant des enfants de 3 à 6 ans, l'y rejoint et une nurserie y est ouverte. Le Centre de vie enfantine se voit alors doté de la dénomination qu'il a encore actuellement. Au début des années 1980, s'ouvre un secteur écoliers (enfants de 4 à 7 ans) à la demande de la Ville de Lausanne et des parents d'élèves. A la fin des années 1980, le secteur écoliers est agrandi mais conserve néanmoins une taille permettant de conserver des contacts humains. Dans le milieu des années 1990, le Centre de vie enfantine déménage dans de nouveaux locaux et augmente ainsi sa capacité d'accueil dans les groupes nurserie (il y a ajout d'un nouveau groupe) et écoliers (il y a augmentation du nombre de places). Ce déménagement s'inscrit dans un projet de la direction des Ecoles de la Ville de Lausanne. Ce projet vise à répondre, entre autres, aux besoins en matière de prise en charge des enfants et des écoliers dans le quartier dans lequel est situé le Centre de vie enfantine, ce quartier étant alors en pleine expansion. L'ajout d'un groupe de nurserie rend alors possible la concrétisation d'une réflexion menée au milieu des années 1980 par l'équipe éducative. Un premier groupe accueille les enfants de 6 semaines à 18 mois (la Nurserie ci-après) et un second les enfants de 18 mois à 3 ans (les Trotteurs ci-après) (document interne). Au milieu des années 1980 déjà, cette idée de scinder le groupe de la nurserie s'est en effet fait jour. Elle découle de la réflexion suivante : « ces enfants [les enfants de 18 mois à 36 mois] trouvent difficilement une place dans le Centre de vie enfantine et posent des problèmes que chacun ne peut pas assumer [...] l'enfant de 1 à 3 ans, par sa soif de découverte et d'expériences, n'est pas volontiers accepté. Dans une institution pour jeunes enfants, ces enfants de 22 mois (*sic*) à 36 mois se distinguent des tout-petits, de même qu'ils se distinguent des enfants de 3 ans et plus. Trop grands dans le premier cas, trop petits dans le deuxième. L'accent porté à cette tranche d'âge se situe au niveau de la découverte de l'espace, de l'approche de la propreté

⁴⁹ Pour les mêmes raisons qui nous ont amenée à garder un certain flou sur les dates relatives à la vie du Centre de vie enfantine (cf. supra), nous taisons l'origine précise des sources consultées. Pour alléger le texte, nous mentionnerons par ailleurs dans la suite de notre propos uniquement les sources qui diffèrent des données d'archives et ce même lorsque nous citons explicitement le contenu d'une des données d'archives consultées.

individuelle, des premières règles de la vie collective et de la coordination des mouvements ». Le passage des enfants d'un groupe à l'autre (groupe Nurserie à groupe Trotteurs et groupe Trotteurs à groupe Moyens) se fait deux fois par année : en août et en janvier (document interne). Le système des passages est revu à la fin des années 1990 et entre en vigueur au début des années 2000. Les passages d'un groupe à l'autre ne se font dès lors plus qu'une fois par année à la rentrée scolaire de septembre. Les enfants de 18 mois, « âge [durant lequel] quitter des personnes connues est difficile et où des apprentissages essentiels (langage, propreté, conscience de soi) se poursuivent », passent dans le groupe des Trotteurs avec les éducateurs qu'ils connaissent depuis leur arrivée dans le Centre de vie infantine. Il y a donc instauration d'un accueil en continu entre 6 semaines et 3 ans, les enfants étant encadrés par les mêmes éducateurs durant cette période. « La stabilité de cet environnement [doit] favoriser le développement des potentialités et des apprentissages nombreux au cours des trois premières années de vie ». Ce n'est qu'à 3 ans, au moment où ils rejoignent le groupe des Moyens, que les enfants changent d'éducateurs. Deux ans plus tard s'ouvre un troisième groupe de Nurserie après un nouvel agrandissement du Centre de vie infantine. Le Centre de vie infantine est dès lors doté de trois groupes de Nurserie. Les enfants sont répartis ainsi : le groupe des 6 semaines – 1 an ; le groupe des 1 – 2 ans ; le groupe des 2 – 3 ans (soit le groupe des Trotteurs concerné par notre recherche). Au milieu des années 2000, le Centre de vie infantine ouvre une annexe qui offre 32 places supplémentaires.

Synthèse : La socio-histoire du Centre de vie infantine et de son organisation

Le Centre de vie infantine a vu le jour au début des années 1970 grâce à la convergence de différents facteurs, notamment l'appui politique de la Ville de Lausanne. Il a subi entre le jour de sa constitution et aujourd'hui un certain nombre de transformations. Ces transformations touchent tant sa structure physique (changement de locaux, augmentation de la surface d'accueil) que son organisation interne (modification du nombre de groupes). Ces modifications ont été provoquées autant par les demandes politiques, les attentes des parents que par les réflexions que l'équipe éducative ont menées afin d'améliorer les conditions d'accueil des enfants. Notons encore que le Centre de vie infantine, en répondant aux demandes politiques et aux attentes des parents, s'ajuste ainsi aux besoins des habitants du quartier dans lequel il est implanté.

Les réflexions menées par l'équipe éducative pour améliorer les conditions d'accueil des enfants sont également à la base de la définition des objectifs pédagogiques qui gouvernent les interventions éducatives se déployant encore aujourd'hui en situation

éducative. Les objectifs pédagogiques étant en lien avec la mission éducative que le Centre de vie enfantine poursuit, nous intégrerons l'analyse de ces premiers dans l'analyse des missions du Centre de vie enfantine.

5.2. L'histoire des missions du Centre de vie enfantine

Les missions actuelles. Le Centre de vie enfantine poursuit à l'heure actuelle deux missions principales : il répond d'une part aux nécessités éducatives des jeunes enfants qu'il accueille et d'autre part aux besoins professionnels et personnels de leurs parents (document interne). Le Centre de vie enfantine offre ainsi un cadre de vie qui permet à chaque enfant accueilli (entre 6 semaines et 7 ans) de développer sa personnalité et sa socialisation (document interne) tout en appliquant les principes de la co-éducation.

Nous procéderons en deux temps dans ce sous-chapitre. Dans un premier temps, nous proposerons une analyse fine de l'évolution de la première mission du Centre de vie enfantine en étudiant par la même occasion l'influence qu'ont eue sur celle-ci les politiques cantonale et communale. Dans un second temps, nous retracerons, dans les grandes lignes, l'histoire de la seconde mission (celle-ci n'étant pas au centre de nos préoccupations). Nous étudierons également l'influence qu'ont eue les politiques cantonale et communale sur celle-ci.

5.2.1. La mission éducative du Centre de vie enfantine

La mission éducative du Centre de vie enfantine aujourd'hui. Elle se réalise au travers de l'application de quatre principes pédagogiques : 1. la valorisation de l'activité autonome ; 2. l'attention particulière à la relation individualisée ; 3. l'aide à la prise de conscience de soi et de son environnement ; 4. l'attention à la santé physique et à la santé psychique (document interne).

L'histoire de la mission éducative du Centre de vie enfantine. Cette 1^{ère} mission est décrite pour la première fois au début des années 1980. Il s'agit dès lors de développer les potentialités de chacun des enfants accueillis en répondant à leurs besoins physiques, affectifs, intellectuels et sociaux. Dans les années 1980, il est par ailleurs mentionné que ces réponses sont données dans une atmosphère de détente et de jeu. Dans les années 2010, cette référence au jeu a disparu par contre la dimension collective fait son apparition : les réponses aux besoins de chacun des enfants se font dans un cadre collectif (document interne). Nous pouvons dès lors déjà dégager une des tensions à l'œuvre dans la réalisation de cette mission éducative et décrite par Ben Soussan (2011) : le respect de l'individualité de

chaque enfant (de ses besoins, de ses intérêts) dans un espace collectif qui nécessite la transmission de règles de vie sociale et leur appropriation par chacun des enfants présents.

L'influence de la politique cantonale vaudoise sur la mission éducative du Centre de vie enfantine. Les courriers envoyés par l'Etat de Vaud, au travers du Service de protection de la jeunesse, au Centre de vie enfantine, renseignent sur la manière dont cet Etat conçoit la qualité de l'accueil en centres de vie enfantine et influence, par conséquent, la mission éducative du Centre de vie enfantine.

Dès la fin des années 1970, l'Etat de Vaud contribue, comme mentionné précédemment, financièrement aux charges salariales du personnel qualifié des centres de vie enfantine et laisse à la charge des communes le développement et l'appui financier de l'équipement du secteur petite enfance. Les subventions accordées par l'Etat de Vaud aux centres de vie enfantine ont pour objectifs l'amélioration des qualifications professionnelles du personnel éducatif et à terme la professionnalisation du secteur petite enfance⁵⁰. Miser sur la qualité de la formation du personnel afin de garantir que les enfants accueillis en dehors du milieu familial aient toutes les chances d'un développement harmonieux. Le développement harmonieux des enfants accueillis dans le Centre de vie enfantine, mentionné dans les documents d'archives de ce dernier dès la fin des années 1970 (cf. infra), se retrouve donc dans la politique cantonale vaudoise de la même époque.

La création des normes d'encadrement (personnel éducatif/enfants) et des exigences de base pour la formation du personnel éducatif travaillant en centre de vie enfantine dans les années 1980 (cf. supra) et leur application par les centres de vie enfantine participent à la transformation de l'image que ces derniers ont dans la population tout-venant en « estompant [...] celle de la « crèche ghetto social » où l'on ne faisait que du gardiennage et [en] valorisant l'image des professionnels travaillant dans le secteur ». Il est intéressant de souligner qu'en réponse à la mise en consultation de ces normes et recommandations, le Centre de vie enfantine propose de supprimer des textes officiels les termes de « garde » et de « garderie » au profit « d'accueil » et de « centre de vie enfantine ». Le Centre de vie enfantine est ainsi déjà dans une dynamique d'accueil et de lieu de vie alors que l'Etat de Vaud reste encore, malgré sa volonté de modifier l'image de ces lieux d'accueil, attaché à la dénomination ayant cours dans les années 1970 : la garderie.

Dans les années 1990, l'Etat de Vaud détermine le rôle du personnel éducatif. Celui-ci a à accueillir, prendre soin, favoriser l'épanouissement et le développement des enfants qui lui sont confiés ainsi qu'à répondre à leurs besoins fondamentaux. Pour cela il a à

⁵⁰ La professionnalisation du secteur de la petite enfance est, selon Jean Vallet, chef du Service de protection de la jeunesse de 1991 à 2001, quasi atteinte dans les années 1990 (Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud, 2001, 9, 6).

proposer un matériel ludique et pédagogique adéquat, varié, suffisant, renouvelé et adapté à l'âge des enfants. Ce matériel ainsi que les activités mises en œuvre dans les centres de vie enfantine ont également à favoriser le développement sensori-moteur, physique et mental des enfants. Le Service de protection de la jeunesse est par ailleurs chargé de vérifier la formation du directeur et du personnel des établissements pour mineurs et d'octroyer les autorisations d'exploiter uniquement si les qualités personnelles, l'état de santé et les aptitudes éducatives permettent au directeur et à l'équipe éducative d'assumer leur tâche. La mission éducative des centres de vie enfantine, telle qu'envisagée par l'Etat de Vaud, se précise donc dans les années 1990, soit quelques années après qu'elle eut été affinée par le Centre de vie enfantine. Celui-ci ayant déjà, dans les années 1980, décrit cette mission en matière de réponses aux besoins physiques, affectifs, intellectuels et sociaux.

Synthèse : L'influence de la politique petite enfance cantonale sur la mission éducative du Centre de vie enfantine

La politique cantonale en matière de petite enfance, fixant les exigences minimales de formation et d'encadrement du personnel éducatif, influence la mission éducative du Centre de vie enfantine mais est également très certainement influencée par les prises de position de ce dernier.

L'influence de la politique communale lausannoise⁵¹ sur la mission éducative du Centre de vie enfantine. La Ville de Lausanne subventionne le Centre de vie enfantine depuis sa fondation. Cette subvention est accordée jusque dans le milieu des années 1980 comme une subvention globale négociée lors de l'élaboration du budget. L'introduction du préavis 192 bis (cf. supra), dans le milieu des années 1980, change complètement le mode de financement, la subvention étant dès lors accordée par « prix à la journée » et ne touchant que les enfants dont les parents gagnent moins de 4500.- par mois⁵². Ce changement pourrait avoir, pour le Centre de vie enfantine, un impact sur l'encadrement pédagogique qu'il propose. Il voit en effet un risque « d'accueillir que des enfants dont les parents ont des revenus faibles et éventuellement des enfants dont les parents ont des hauts revenus, ce qui risque, en définitive, de provoquer l'élimination de toute la classe moyenne ». Il estime qu'un calcul du coût pour les classes moyennes permettrait « le mélange des

⁵¹ L'étude objective de la politique communale lausannoise (cf. supra) nous laisse penser que tous les éléments de celle-ci ayant pu influencer les missions du Centre de vie enfantine ne sont pas présents dans les archives consultées. Les archives consultées sont donc plus le reflet des préoccupations du Centre de vie enfantine que le reflet objectif de la politique menée par la Ville de Lausanne.

⁵² Comme mentionné ci-dessus, ce plafonnement a été revu à la hausse par la suite par la Ville de Lausanne et a été relevé à 7000.- (Direction des écoles, 1985, 12, 17).

classes sociales et laisserait ainsi la possibilité d'un placement à des fins de socialisation ». Il ajoute enfin qu'il perçoit l'introduction de cet article comme un retour en arrière « la profession d'éducation de la petite enfance ét[ant] éloignée de la fonction de gardiennage » alors que l'introduction de ce préavis induit une augmentation du creux qui existe entre les bas et les hauts salaires, ce qui est « regrettable car un « brassage » d'enfants de situations sociales différentes est bénéfique ».

La politique communale lausannoise, au travers notamment de ce préavis qui limite le subventionnement qu'octroie la Ville de Lausanne au Centre de vie enfantine, aurait donc pu avoir un impact non négligeable sur la mission éducative de ce dernier. Cette mission éducative ne pouvant plus bénéficier aux enfants de toutes les franges de la population mais étant exclusivement destinée aux enfants de familles ayant des bas revenus ou des hauts revenus. « Pourrait » du fait qu'il semblerait, au vu des statistiques établies par le Centre de vie enfantine, que très peu de parents aient retiré leur enfant de cette institution après l'entrée en vigueur du préavis 192 bis. Les craintes émises par le Centre de vie enfantine, bien que réelles, ne se sont ainsi pas vues confirmées dans la réalité.

Synthèse : l'influence de la politique petite enfance communale sur la mission éducative du Centre de vie enfantine

L'introduction, dans les années 1980, du préavis 192 bis aurait pu influencer de manière durable la mission éducative du Centre de vie enfantine en l'empêchant de la réaliser auprès des enfants issus de toutes les couches de la population. Les craintes exprimées par le Centre de vie enfantine à ce propos ne se sont néanmoins pas vues confirmées par le comportement des parents.

Comme mentionné précédemment, la mission éducative du Centre de vie enfantine se réalise au travers de l'application de quatre principes pédagogiques : 1. la valorisation de l'activité autonome ; 2. l'attention particulière à la relation individualisée ; 3. l'aide à la prise de conscience de soi et de son environnement ; 4. l'attention à la santé physique et à la santé psychique (document interne). Tous ces objectifs sont foncièrement liés les uns aux autres et sont ensuite déclinés différenciellement dans les secteurs.

5.2.1.1. L'histoire des objectifs pédagogiques du Centre de vie enfantine

Après avoir présenté les objectifs pédagogiques tels qu'ils sont formulés aujourd'hui dans le projet institutionnel et tels qu'ils se déclinent dans les projets spécifiques aux deux groupes d'enfants concernés par notre étude – les Trotteurs (pour mémoire, inclus dans le secteur des Tout-petits) et les Moyens (pour mémoire, inclus dans le secteur des Plus

Grands) – nous remonterons à leur origine puis retracerons leur évolution au cours du temps.

5.2.1.1.1. La valorisation de l'activité autonome

L'objectif pédagogique tel qu'il est formulé aujourd'hui dans le projet institutionnel. L'apprentissage de l'autonomie est au cœur de la mission éducative du Centre de vie enfantine comme le dénote le terme « valorisation » (document interne). L'autonomie est définie dans l'actuel projet institutionnel comme la capacité à s'exprimer, à écouter, à trouver sa place dans le groupe et ne se réduit donc pas à la capacité à agir de manière autonome dans les différentes situations éducatives (comme par exemple en s'habillant seul dans la situation de soin) (données d'entretien avec le directeur du Centre de vie enfantine). Voici quelques-uns des moyens mis en place aujourd'hui dans le Centre de vie enfantine pour permettre aux enfants de développer leur autonomie (document interne) :

1. proposer un environnement et un matériel appropriés et les organiser de manière adéquate ;
2. soutenir et parfois stimuler les initiatives de l'enfant en matière de découverte de l'environnement, d'exploration et d'expérimentation de ce qui l'entoure ;
3. offrir la possibilité à l'enfant de faire des choix et l'accompagner dans la réalisation de ces derniers ;
4. offrir un rythme de vie adapté à l'âge des enfants.

L'objectif pédagogique tel qu'il se décline aujourd'hui dans les projets pédagogiques spécifiques aux deux secteurs étudiés. Dans le secteur des Tout-Petits, cette valeur se déploie tout particulièrement dans deux situations éducatives : la situation de soin et la situation de jeu libre (document interne). En **situation de soin**, l'éducateur, au travers de ses gestes et de la verbalisation de son agir, « invite l'enfant à participer » et ainsi « à progresser sur le chemin de l'autonomie ». L'éducateur attend la réaction de l'enfant et s'adapte ainsi au rythme de ce dernier. En **situation de jeu libre**, l'éducateur « dispos[e] le matériel de manière attrayante et amorc[e] le début du jeu ». L'enfant est néanmoins libre d'explorer le matériel tel qu'il le désire. Il a donc une liberté de choix dans le matériel qu'il souhaite utiliser et dans la manière dont il le fait. **Dans le secteur des Plus Grands,** cette valeur se concrétise plus particulièrement en situation d'alimentation et en situation de jeu libre (document interne). En **situation d'alimentation**, l'enfant est amené à utiliser de manière autonome les services. En **situation de jeu libre**, l'enfant est libre de jouer avec le matériel mis à disposition. L'enfant a donc, tout comme dans le secteur des Tout-Petits, une liberté de choix dans le matériel qu'il souhaite utiliser. Cette liberté s'exerce néanmoins dans le cadre fixé par l'équipe éducative.

L'origine de cet objectif pédagogique. Ce premier objectif pédagogique est présent dans le premier projet pédagogique élaboré, dans une démarche d'équipe, à la fin des années 1970. Il trouve son origine dans le premier principe de la pédagogie Lóczy intitulé « valeur de l'activité autonome ». Différents chapitres du livre *Lóczy ou le maternage insolite* (David et Appell, 1973/2008) sont en effet utilisés à la fin des années 1970 pour étayer les réflexions que l'équipe éducative mène en vue de l'élaboration de ce premier projet pédagogique, dont le chapitre sur la valeur de l'activité autonome.

Cet objectif repose sur l'idée qu'il est absolument essentiel de « développer le goût de l'activité autonome chez l'enfant ». Ce n'est en effet que « par elle qu'ils [les enfants] pourront accumuler les expériences favorisant un harmonieux développement moteur et posant les bases d'un bon développement intellectuel ». Pour rendre possible ce développement harmonieux, l'équipe éducative se doit de « stimuler constamment cette activité motrice » et recourt à trois moyens pour le faire. Le premier est de proposer un environnement et du matériel appropriés. Le deuxième est de respecter le rythme des acquisitions motrices de chaque enfant. Le troisième moyen est d'accorder un intérêt réel à chaque enfant. Lors des réflexions menées par l'équipe éducative en vue de l'élaboration du premier projet pédagogique sont également mentionnées les capacités que l'enfant a à acquérir pour atteindre cet objectif dans différentes situations éducatives. En **situation d'alimentation**, l'enfant a, dans la mesure de ses possibilités, à participer de manière active à la mise en place du repas. Il apprend également à tenir correctement ses services à table. La notion de progression est très forte dans ce dernier exemple puisqu'il est mentionné qu'il s'agit d'un but à atteindre et que pour l'atteindre différentes étapes sont nécessaires. En **situation de soin**, « l'enfant apprend à reconnaître ses affaires, à les utiliser (*sic*) et à les mettre à leur place ». En **situation de jeu libre**, « à partir du moment où l'enfant sait à quoi correspondent les activités, on lui en laisse le choix et "l'organisation", ainsi que le rangement ». L'enfant apprend donc à faire des choix. Ajoutons encore que des activités dites « Lévy »⁵³, des activités qui favorisent le développement de l'activité autonome de l'enfant, sont proposées dans le secteur des Tout-Petits.

L'évolution de cet objectif pédagogique. Il y a continuité entre l'objectif pédagogique dépeint à la fin des années 1970 et celui présent aujourd'hui dans le projet institutionnel et dans les projets pédagogiques spécifiques à chaque secteur considéré. Deux des trois moyens préconisés à la fin des années 1970 sont en effet encore d'actualité au milieu des années 2000. La proposition d'un environnement et d'un matériel adéquats se

⁵³ Les activités dites « Lévy » sont des exercices que les éducateurs proposent aux très jeunes enfants avec un gros ballon sur la base des exercices répertoriés dans l'ouvrage *L'éveil du tout-petit : gymnastique du premier âge* de Janine Lévy (1972). Les exercices proposés se rapprochent plus de techniques d'éveil en relation avec l'enfant que de gymnastique à proprement parler (Rapoport, 1989).

retrouve en effet dans le projet institutionnel actuel. Le respect du rythme de l'enfant également et ce même si la mention aux acquisitions motrices a disparu. Le troisième moyen mis en place à la fin des années 1970 – accorder un intérêt réel à chaque enfant – n'est plus présent en l'état dans le projet pédagogique institutionnel mais conserve des liens très étroits avec l'observation dont l'équipe éducative doit faire preuve au quotidien comme l'indiquent le projet pédagogique institutionnel et les projets pédagogiques spécifiques aux deux secteurs étudiés. Une des capacités citées dans les réflexions menées par l'équipe éducative à la fin des années 1970, la liberté de choisir et d'organiser l'activité laissée à l'enfant, est enfin signalée dans le milieu des années 2000 comme un quatrième moyen mis en œuvre pour permettre à l'enfant d'atteindre ce premier objectif. Elle l'était également lors de la refonte du projet institutionnel dans les années 1990.

5.2.1.1.2. Attention particulière à la relation individualisée

L'objectif pédagogique tel qu'il est formulé aujourd'hui dans le projet institutionnel. La mise en place d'une relation individualisée avec chaque enfant est au centre de l'attention du Centre de vie enfantine (document interne) comme le dénote l'intitulé de cet objectif pédagogique. Cette relation individualisée se traduit par une attention soutenue de l'adulte et une constance dans les attitudes éducatives déployées envers l'enfant en situation. La réponse de l'adulte ne doit néanmoins jamais dépasser la demande de l'enfant. L'attention soutenue et la constance éducative apportent toutes deux la sécurité nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse s'épanouir et se développer. Soulignons ici que cette valeur se fonde principalement sur la théorie de l'attachement élaborée par Bowlby dans les années 1970 (1978a, 1978b, 1978c) (données d'entretien avec le directeur du Centre de vie enfantine). Deux moyens sont spécifiquement mis en place par le Centre de vie enfantine pour assurer cette relation individualisée : 1. l'accueil de l'enfant par une seule personne de référence lors de son adaptation dans un des secteurs, cette personne de référence faisant ensuite le relais entre l'enfant et les autres adultes ; 2. le recours à l'observation qui rend possible l'établissement de projets pédagogiques individuels et collectifs.

L'objectif pédagogique tel qu'il se décline aujourd'hui dans les projets pédagogiques spécifiques aux deux secteurs étudiés. Dans le secteur des Tout-petits, la relation privilégiée est instaurée plus particulièrement dans deux situations éducatives : la situation d'alimentation et la situation de soin. En **situation d'alimentation**, elle est d'abord instaurée avec l'enfant : « l'enfant mangeant sur les genoux de l'adulte jusqu'à ce qu'il soit capable de s'asseoir seul sur une chaise adaptée à sa taille et qu'il en manifeste le désir » (document interne). Elle l'est ensuite avec un petit groupe d'enfants. En **situation de soin**, afin de « rester dans une démarche d'accueil continu et de relation privilégiée, c'est, en

principe, [le même éducateur] qui donne le repas et change l'enfant » (document interne). **Dans le secteur des Plus Grands**, les enfants sont accueillis dans un groupe d'une trentaine d'enfants (document interne). Pour respecter cette valeur institutionnelle et porter une attention particulière à la relation individualisée avec chaque enfant, une réflexion est menée dans les années 2010 par l'équipe éducative des Moyens. Cette réflexion conduit à la réorganisation du groupe. Le groupe d'enfants est alors scindé en deux sous-groupes. Le premier sous-groupe accueille les enfants âgés de 2 ans ½ à 4 ans (il s'agit du groupe considéré dans notre recherche et dénommé dans les parties suivantes : groupe des Moyens) et le second les enfants âgés de 3 ans ½ à 5 ans environ, la limite de l'âge étant fixée par l'entrée de l'enfant en première primaire. Dans chacun des sous-groupes se trouvent deux éducateurs. Chacun d'eux a des enfants en référence pour ce qui concerne les observations et les entretiens de parents. Aucune information ne figure dans les documents consultés sur la manière dont cette attention particulière est accordée dans la situation de soin. Plusieurs exemples sont par contre donnés pour les situations d'alimentation, de repos et de jeu libre. **En situation d'alimentation**, l'éducateur « prend garde à porter une attention à chaque enfant ». Chaque enfant est par ailleurs encouragé à se servir seul et le fait lorsque c'est son tour. Chacun a donc une place dans le tour de rôle. **En situation de repos**, chaque enfant a sa propre place (l'emplacement est fixe) avec son propre matelas sur lequel sont placés sa couverture et son oreiller (notés avec son prénom). **En situation de jeu libre**, l'éducateur est constamment présent dans la salle. Il porte une attention constante à chaque enfant et aux jeux. Il adopte ainsi une attitude attentive au jeu de l'enfant sans néanmoins entraver le jeu de ce dernier. Il intervient ainsi pour assurer la sécurité physique de l'enfant, pour préserver le jeu ou pour commenter ce qu'il voit. Notons encore qu'une situation a tout particulièrement été pensée pour rendre possible l'attention particulière à la relation individualisée, il s'agit de la **situation d'accueil du matin**. Dans cette situation, chaque enfant a non seulement sa place physique dans le cercle mais a aussi une place symbolique dans le groupe d'enfants. Chaque enfant est en effet nommé en début de situation. Chacun a également un espace durant la situation pour pouvoir s'exprimer individuellement (à propos d'un objet qu'il a pris de chez lui, avec une chanson qu'il souhaite partager avec les autres enfants du groupe, avec une anecdote qu'il souhaite raconter...).

L'origine de cet objectif pédagogique. Ce deuxième objectif pédagogique est mentionné, tout comme le précédent, dans le premier projet pédagogique institutionnel élaboré à la fin des années 1970 par l'équipe éducative. Il trouve son origine, toujours comme le précédent objectif, dans la pédagogie Lóczy et repose plus particulièrement sur le

deuxième principe de cette pédagogie *la valeur d'une relation affective privilégiée* (David et Appell, 1973/2008).

Ce principe repose sur l'idée que « la relation affective avec un adulte permanent assure la continuité de la présence et crée une constance dans les attitudes éducatives ». Cette présence de l'adulte se traduit par l'attention individualisée qu'il porte à l'enfant, que ce soit de manière directe lors d'activités dites encadrées ou de manière indirecte lors d'activités spontanées⁵⁴. Il est par ailleurs mentionné que l'éducateur ne doit pas dépasser les demandes de l'enfant. Ceci est mis en lien avec le respect du rythme de l'enfant : il s'agit pour l'éducateur de répondre aux besoins de l'enfant et non aux siens. Autrement dit, l'éducateur doit laisser un temps à l'enfant pour s'approprier ce qu'il fait et ne doit en aucune manière le pousser à faire ce que lui voudrait qu'il fasse. Dans le premier projet pédagogique élaboré à la fin des années 1970 sont explicités les moyens que le Centre de vie enfantine met en œuvre pour atteindre cet objectif. Il s'agit pour chaque éducateur de procéder à des observations des enfants qu'il a en référence et de transmettre le résultat de celles-ci lors du colloque hebdomadaire. Chaque semaine un enfant est ainsi au centre de l'attention de l'équipe éducative. Il s'agit également pour chaque éducateur d'établir une relation privilégiée avec les enfants qu'il a en référence. Aucune information quant à la manière d'établir cette relation privilégiée n'est par contre mentionnée. Il est néanmoins envisageable que l'instauration de cette relation entre l'éducateur et l'enfant débute lorsque ce dernier arrive pour la première fois dans le groupe, comme cela est le cas encore actuellement. Les deux moyens mis en œuvre encore aujourd'hui dans le Centre de vie enfantine, l'observation et l'accueil individualisé, sont donc déjà mis en place à la fin des années 1970. En 1970 s'engage également, dans l'équipe éducative, une réflexion concernant les moments durant lesquels cette relation affective privilégiée avec l'enfant doit être instaurée dans les deux secteurs considérés étant donné que l'équipe éducative estime qu'il est impossible que la relation privilégiée s'étale sur toute la journée. Autrement dit, il s'agit pour l'équipe éducative de déterminer dans quelles situations il y aura instauration d'un contact direct avec l'enfant dans chacun des deux secteurs. **Pour le secteur des Tout-Petits**, ces contacts directs sont à établir durant les situations de soins, d'alimentation et de jeu libre. Aucune indication sur la manière dont ces contacts directs sont à établir dans ce secteur ne figure néanmoins dans les archives consultées. **Pour le secteur des Plus Grands**, ces contacts directs sont à instaurer dans les situations de soin (et plus précisément lors du passage de l'enfant aux toilettes), d'alimentation, de repos et de jeu libre. Plusieurs exemples sont donnés quant à la manière d'instaurer de tels contacts. **Dans la situation de soin**, il est prévu d'envoyer 3 à 4 enfants à la fois aux toilettes. **Dans la situation d'alimentation**, chaque enfant dispose d'un

⁵⁴ Les activités spontanées dans la pédagogie Lóczy correspondent aux situations de jeu libre.

anneau pour tenir sa serviette qu'il a fait lui-même. Et **en situation de repos**, la couche de chaque enfant est personnalisée (sur chaque taie d'oreiller est placé un motif différent) tout comme cela est encore le cas aujourd'hui. Aucune information n'est donnée quant à la situation de jeu libre. A noter également que pour conserver cette relation privilégiée avec l'adulte, les enfants du secteur des Plus Grands sont accueillis dans les années 1970 dans un petit groupe.

L'évolution de cet objectif pédagogique. Il y a continuité entre l'objectif pédagogique dépeint à la fin des années 1970 et celui présent aujourd'hui dans le projet institutionnel et dans les projets pédagogiques spécifiques à chaque secteur considéré. Les deux composantes de la relation individualisée convoquées dans le projet pédagogique d'aujourd'hui, soit la relation individualisée et la constance éducative, sont en effet déjà mentionnées dans le premier projet pédagogique institutionnel. La référence au fait que l'éducateur ne doit pas dépasser les demandes de l'enfant y est également déjà présente. Jusque dans les années 1990, il y a mention explicite d'une relation affective privilégiée dans les documents pédagogiques du Centre de vie enfantine. Ensuite celle-ci disparaît. Il reste néanmoins impossible de dater de manière précise la transformation de cette formulation, « relation affective privilégiée », en celle qui est présente dans le projet institutionnel d'aujourd'hui, « l'attention particulière à la relation individualisée ». Notons cependant que dans les années 1990, lors de la refonte du projet pédagogique institutionnel, une réflexion est menée par l'équipe éducative sur le risque que cette relation affective privilégiée peut induire chez l'enfant : la dépendance affective. L'éducateur pouvant, dans le cas où un enfant s'attache à lui, se sentir être un bon éducateur. Ce dernier doit dès lors prendre conscience du nécessaire attachement que l'enfant doit développer à son envers tout en aidant l'enfant à être « en paix avec l'affection qu'il porte et qu'il reçoit pour aller vers les autres enfants ». Cette réflexion pourrait à notre sens avoir participé à la disparition des adjectifs « privilégiée » et « affective » dans l'intitulé de cet objectif. Dans les années 1990, la fonction de cette relation individualisée est mise au jour : elle permet à l'enfant d'explorer le monde social et rend ainsi possible l'établissement de liens avec d'autres enfants. A l'établissement de liens avec les pairs s'ajoute, dans les années 2000, la possibilité de créer des liens avec d'autres adultes.

Ajoutons encore que cet objectif pédagogique a eu des conséquences sur la manière dont le Centre de vie enfantine s'est réorganisé à la fin des années 1980 et au début des années 2000. Comme mentionné ci-dessus, lors de l'agrandissement du secteur des Ecoliers (à la fin des années 1980), le Centre de vie enfantine a souhaité conserver un groupe ayant une taille permettant les contacts humains, i.e. permettant les relations individualisées. La réorganisation du secteur des Tout-Petits dans le début des années 2000

provient quant à elle en droite ligne de l'application de cet objectif, les enfants du secteur des Tout-Petits restant dès lors jusqu'à 3 ans avec les mêmes éducateurs.

Notons enfin que cet objectif pédagogique et l'impact qu'a son application dans les situations de soin et d'alimentation, tout particulièrement dans le secteur des Tout-Petits, ont participé à la réaction qu'a eue le Centre de vie infantine lors du dépôt d'une motion au Grand Conseil vaudois dans les années 2000. Cette motion concerne la mise en place d'un Certificat fédéral de capacité (CFC) d'assistant socio-éducatif (ASE) et tend à considérer certaines tâches éducatives, les situations d'alimentation et de soin dans le groupe des bébés en l'occurrence, comme des tâches pouvant être réalisées par de simples aides alors que le Centre de vie infantine estime qu'il s'agit de tâches éducatives essentielles dans la prise en charge des bébés : tâches qui sont donc à assumer par les éducateurs de l'enfance.

5.2.1.1.3. Aide à la prise de conscience de soi et de son environnement

L'objectif pédagogique tel qu'il est formulé aujourd'hui dans le projet institutionnel. L'aide à la prise de conscience de soi et de son environnement tient une place importante dans le projet pédagogique institutionnel, l'enfant étant considéré comme un partenaire (document interne). L'équipe éducative amène ainsi l'enfant à prendre conscience de son schéma corporel, de sa place dans sa famille et de sa place dans le groupe, ainsi qu'à être curieux et intéressé par le monde qui l'entoure en développant notamment ses perceptions. L'équipe éducative lui donne des repères dans l'espace et dans le temps et lui offre la possibilité de participer à de nombreuses sorties.

L'objectif pédagogique tel qu'il se décline aujourd'hui dans les projets pédagogiques spécifiques aux deux secteurs étudiés. Un certain nombre de moyens visant la prise de conscience de soi et de son environnement figurent dans les documents actuels du Centre de vie infantine. Un de ces moyens, mis en œuvre dans **les deux secteurs étudiés**, est la verbalisation. Ce moyen est au centre des interventions éducatives dans ces deux secteurs. Il permet à l'éducateur d'une part de mettre en mots ce qu'il fait avec/autour de l'enfant et d'autre part de mettre des mots sur ce qu'il perçoit chez l'enfant. La mise en mots de son agir le rend intelligible à l'enfant. Et la mise en mots de ce qu'il perçoit chez l'enfant permettra à ce dernier, à terme (i.e. lorsqu'il se sera approprié cet outil), d'exprimer ses besoins, ses choix, ses émotions et de se positionner face à l'autre. La transmission de cet outil à l'enfant vise donc à le rendre autonome. Un second moyen, présent également dans les deux groupes d'enfants, est **la situation d'accueil du matin**. Dans cette situation collective, l'enfant est en effet amené à prendre conscience de sa place dans le groupe. Chaque enfant ayant un temps, comme mentionné ci-dessus, pour s'exprimer et ayant également à écouter l'autre lorsqu'il s'exprime. **Dans le secteur des**

Plus Grands, cette situation est également utilisée pour faire prendre conscience à l'enfant de son environnement immédiat : l'enfant a par exemple à reproduire le temps qu'il fait sur un panneau. **La situation de soin** est aussi une situation qui favorise, dans les deux groupes, la prise de conscience de soi. **Dans le secteur des Tout-Petits**, l'éducateur attend, comme déjà mentionné précédemment, la réaction de l'enfant et adapte son intervention éducative à l'agir de ce dernier : l'enfant est ainsi acteur du soin que l'éducateur lui apporte. Aucune information n'est par contre donnée quant à la manière dont cette prise de conscience est favorisée dans une telle situation **dans le secteur des Plus Grands**. Dans ce secteur, une attention particulière est par ailleurs accordée à la prise de conscience de soi, dans **les situations dites encadrées** : une des thématiques travaillées avec les enfants considérés dans cette étude étant le corps et le visage.

L'origine de l'objectif pédagogique. Ce troisième objectif est présent, comme les précédents, dans le premier projet pédagogique institutionnel élaboré à la fin des années 1970. Tout comme les précédents, il est également issu de la pédagogie Lóczy. Le chapitre *nécessité de valoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement* du livre *Lóczy ou le maternage insolite* (David et Appell, 1973/2008) est en effet convoqué, à la fin des années 1970, lors de l'élaboration du premier projet pédagogique du Centre de vie enfantine.

Cet objectif repose sur deux idées-forces : la participation de l'enfant et la nécessité de poser des repères temporels et spatiaux. Il s'agit pour la première idée-force de rendre l'enfant, dès son plus jeune âge, partie prenante lorsque l'éducateur entre en relation avec lui. Autrement dit, l'éducateur a toujours à traiter l'enfant en sujet et ne doit jamais le considérer comme un objet. Il s'agit, pour la seconde idée-force, d'introduire de la régularité dans les événements tout en stabilisant les situations dans l'espace.

L'évolution de cet objectif pédagogique. Il y a toujours ancrage des objectifs pédagogiques institutionnels et spécifiques à chacun des groupes dans le premier projet pédagogique élaboré à la fin des années 1970. La première idée-force développée ci-dessus apparaît en effet toujours dans le projet pédagogique spécifique au secteur des Tout-Petits et la seconde idée-force est présente en l'état dans l'actuel projet pédagogique institutionnel. Dans les années 1990, la prise de conscience de soi est mise en lien avec la place que chaque enfant occupe dans le groupe, la prise de conscience de soi passant également au travers des relations instaurées avec les autres. Un des sous-objectifs visé actuellement par le Centre de vie enfantine, i.e. la prise de conscience de sa place dans le groupe, prend donc racine dans les années 1990. L'ouverture au monde (l'intérêt et la curiosité pour le monde qui l'entoure) au travers notamment de l'exercice des perceptions est également un

objectif qui s'ancre dans les années 1990. Le Centre de vie enfantine, à cette époque, favorise en effet déjà toutes les expériences que peut faire l'enfant en manipulant, touchant, assemblant... les objets matériels qu'il met à sa disposition, tout comme cela est encore le cas aujourd'hui dans les deux secteurs étudiés (documents internes). Les deux autres sous-objectifs, à savoir la prise de conscience de sa place dans la famille et l'importance accordée aux sorties, ne figurent pas dans les documents d'archives consultés. Il est dès lors envisageable qu'ils aient fait leur apparition uniquement lors de l'élaboration de la dernière mouture du projet pédagogique institutionnel, soit dans le milieu des années 2000. Peu d'informations ont par ailleurs pu être récoltées dans les données d'archives quant à la manière dont les différents sous-objectifs évoqués ci-dessus prennent corps en situation éducative.

5.2.1.1.4. Attention à la santé physique et à la santé psychique

L'objectif pédagogique tel qu'il est formulé aujourd'hui dans le projet institutionnel. L'attention à la santé physique et à la santé psychique de chacun des enfants accueillis porte d'une part sur la transmission des habitudes d'hygiène à l'enfant et l'ouverture de ce dernier à une alimentation équilibrée et d'autre part sur l'observation de l'enfant en vue de détecter toute modification d'attitude et de comportement, signe de maladie, de fatigue ou de déficience (document interne). Ce dernier élément se fait en étroite collaboration avec les parents et participe ainsi de la deuxième mission du Centre de vie enfantine : la co-éducation.

L'objectif pédagogique tel qu'il se décline aujourd'hui dans les projets pédagogiques spécifiques aux deux secteurs étudiés. Aucune information sur la manière dont cet objectif pédagogique prend corps dans les situations éducatives n'est donnée dans les projets pédagogiques spécifiques des deux secteurs étudiés.

L'origine de cet objectif pédagogique. Cet objectif pédagogique s'ancre, comme les objectifs précédemment analysés, dans le premier projet pédagogique établi à la fin des années 1970 et trouve son origine dans un des principes de la pédagogie Lóczy : *importance d'un bon état de santé qui sous-tend, mais résulte aussi de la bonne application des principes précédents*⁵⁵ (David et Appell, 1973/2008). Aucune autre information ne figure dans les documents d'archives consultés à propos de cet objectif. Nous retenons donc uniquement le fait qu'il était déjà présent lors de la première mouture du projet pédagogique institutionnel.

⁵⁵ Soit la « valeur de l'activité autonome », la « valeur d'une relation affective privilégiée », la « nécessité de favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement » (David et Appell, 1973/2008, p. 55-63).

Synthèse : l'histoire des objectifs pédagogiques

Tous les objectifs pédagogiques qui gouvernent les interventions éducatives déployées en situation éducative aujourd'hui dans les deux groupes d'enfants considérés, les Trotteurs et les Moyens, trouvent leur origine dans les premières réflexions menées, à la fin des années 1970, dans le Centre de vie infantine en vue de l'élaboration du premier projet pédagogique institutionnel. Ces premières réflexions prennent principalement appui sur les principes directeurs de la pédagogie Lóczy. Elles ont ensuite été enrichies, dans les années 1990, lors de la refonte du projet pédagogique institutionnel, sur la base, entre autres, de la théorie de l'attachement de Bowlby. Certains moyens cités pour les mettre en œuvre en situation éducative à la fin des années 1970 ont disparu du projet institutionnel actuel et d'autres ont fait leur apparition. La disparition ou l'apparition de ces moyens ne présume néanmoins en rien de leur disparition ou de leur apparition en situation éducative. Cela dénote cependant d'une modification des préoccupations et des sensibilités des équipes éducatives au fil du temps.

Comme mentionné ci-dessus, le dernier objectif pédagogique *l'attention à la santé physique et à la santé psychique* ne peut être atteint sans la collaboration qu'instaure le Centre de vie infantine avec les familles : l'échange régulier avec les familles est essentiel pour comprendre les éventuelles modifications de comportement et d'attitude des enfants (document interne). Cet objectif présente donc des liens avec la deuxième mission du Centre de vie infantine, soit le Centre de vie infantine comme réponse aux besoins professionnels et personnels des parents.

5.2.2. La mission de co-éducation du Centre de vie infantine

La mission de co-éducation du Centre de vie infantine aujourd'hui. Elle se décline aujourd'hui en différentes actions : soutenir l'action des parents ; prévenir et dépister les troubles, les déficiences et les difficultés ; orienter les parents vers des intervenants en cas de nécessité ; et soutenir les parents dans la recherche de solution (document interne).

L'histoire de la mission de co-éducation du Centre de vie infantine. Cette mission est invoquée pour la première fois à la fin des années 1970. Le Centre de vie infantine est alors déjà considéré comme une institution d'accueil et d'éducation des jeunes enfants répondant aux besoins des parents. Une notion de complémentarité dans la prise en charge est par ailleurs mentionnée : le Centre de vie infantine devait être « complémentaire ». Cette complémentarité est par ailleurs décrite. Il s'agit pour le Centre de

vie enfantine de « compléter » et de « conforter » l'action des parents ainsi que de remédier, si nécessaire, aux difficultés des familles ou de compenser leurs carences. Une des actions présentes dans le projet pédagogique institutionnel, le soutien aux actions des parents, s'ancre donc dans les réflexions menées à la fin des années 1970 par l'équipe éducative.

A la fin des années 1980, cette mission s'affine. La référence à la prévention et au dépistage précoce des troubles, déficits, maladies apparaît dans les documents édictés par le Centre de vie enfantine. Le fait qu'il soit un lieu de renseignements et de contacts également. Deux autres actions poursuivies actuellement par le Centre de vie enfantine, la prévention et le dépistage précoce des troubles, déficits, maladies ainsi que l'orientation des parents vers des intervenants particuliers, trouvent donc leur origine dans les années 1980.

L'influence des politiques cantonale et communale sur la mission de co-éducation du Centre de vie enfantine. Il semblerait que la mission de dépistage et de prévention que se donne le Centre de vie enfantine dès la fin des années 1980 trouve son origine dans l'art. 2 de la loi sur la protection de la jeunesse du 20 novembre 1978. Il y est en effet mentionné « le département [l'Etat de Vaud] prend en particulier les mesures appropriées de prévention et de dépistage précoce en faveur des enfants en bas âge menacés de carences affectives ou de mauvais traitement ». Le subventionnement du personnel qualifié employé dans les centres de vie enfantine participe d'une telle mesure, les éducateurs diplômés étant formés au dépistage et à la prévention des troubles, déficits et maladies.

L'introduction du préavis 192 bis par la Ville de Lausanne dans les années 1980 suscite non seulement des craintes dans le Centre de vie enfantine au sujet de sa mission éducative, comme mentionné précédemment, mais en suscite également au sujet de son action de prévention et de dépistage auprès des familles de la classe moyenne. Cette action ne pouvant plus, dans le cas où les familles de la classe moyenne décidaient de retirer leur(s) enfant(s) du Centre de vie enfantine en raison du coût de la prise en charge, être destinée à tous les milieux. La crainte ainsi exprimée par le Centre de vie enfantine ne s'est néanmoins pas vue confirmée dans la réalité.

Synthèse : la mission de co-éducation du Centre de vie enfantine

La mission de co-éducation telle que formulée aujourd'hui dans le projet institutionnel trouve son origine dans les premières réflexions connues menées par l'équipe éducative. Elle a par ailleurs été très certainement influencée par la politique cantonale vaudoise et plus particulièrement par l'art. 2 de la loi sur la protection de la jeunesse du 20 novembre 1978.

La politique communale lausannoise des années 1980, au travers de l'introduction du préavis 192 bis, aurait pu s'accompagner d'une limitation de cette mission aux familles pauvres et aisées. Les familles de la classe moyenne auraient pu en effet être laissées pour compte, ce qui ne fut néanmoins pas le cas.

6. CONCLUSION

La présente partie visait à documenter les interventions éducatives mises en œuvre aujourd'hui en situation dans le Centre de vie enfantine au travers de l'étude, sur la base de données d'archives et de données actuelles, de l'évolution des missions qu'il poursuit et des objectifs auxquels les interventions éducatives sont subordonnées en replaçant cette histoire dans la socio-histoire des centres de vie enfantine lausannois. La question qui nous a donc occupée tout au long de cette partie est, pour mémoire, la suivante : d'où viennent les missions éducatives et les objectifs pédagogiques qui gouvernent les interventions éducatives déployées aujourd'hui en situation dans le Centre de vie enfantine ?

Le Centre de vie enfantine a ouvert ses portes au début des années 1970 dans un quartier en pleine expansion avec l'appui politique de la Ville de Lausanne. Il a subi plusieurs transformations (physique et organisationnelle) sous l'effet des demandes politiques et des attentes des parents. La première mission du Centre de vie enfantine est donc de répondre aux besoins des habitants du quartier dans lequel il est implanté (tout comme cela était le cas pour la première crèche qui a ouvert ses portes dans la ville de Lausanne ou comme cela est le cas pour tous les centres de vie enfantine ouverts par la Ville de Lausanne).

Les missions éducatives poursuivies par le Centre de vie enfantine sont influencées, comme très certainement celles de toutes les structures collectives de jour inscrites dans le Réseau-L, par les politiques cantonale et communale et ce même si les directives cantonales et les missions éducatives communales ne sont en rien prescriptives. Le Centre de vie enfantine a ainsi une marge de manœuvre importante dans l'établissement des objectifs pédagogiques qui gouvernent les interventions éducatives déployées en situation.

Quatre objectifs pédagogiques sont actuellement dépeints dans le projet pédagogique institutionnel. Tous sont mentionnés dans le premier projet pédagogique institutionnel élaboré dans une démarche collaborative par l'équipe éducative à la fin des années 1970. Ils ont certes quelque peu évolué au cours du temps au gré des réflexions menées par les différentes équipes éducatives, mais les fondations premières restent visibles que ce soit dans la formulation des objectifs ou dans les moyens mis en œuvre en

situation par les éducateurs pour les atteindre. Il semblerait donc que les préoccupations pédagogiques qui se sont fait jour dans les années 1960 aient influencé le Centre de vie enfantine dès son ouverture. Tous reposent également sur les principes de la pédagogie Lóczy et ce même si le Centre de vie enfantine ne se réclame pas de ce courant.

PARTIE II : LA SITUATION ÉDUCATIVE EN CENTRE DE VIE ENFANTINE : UN MODÈLE EN CINQ SITUATIONS

1. INTRODUCTION

L'étude socio-historique du Centre de vie infantine et plus particulièrement celle de la socio-histoire des objectifs pédagogiques qu'il définit nous ont apporté quelques éléments d'information sur les interventions déployées au cours du temps dans certaines situations éducatives (tout particulièrement dans les situations de soin, d'alimentation, de repos et de jeu libre). Pour traquer le développement tel qu'il est provoqué aujourd'hui par les interventions éducatives déployées en situation, cette étude socio-historique via l'examen de documents n'est néanmoins pas suffisante. Une étude plus spécifique de toutes les situations éducatives dans lesquelles se déploient les interventions éducatives organisées par le Centre de vie infantine s'impose.

La notion de situation, « qui se centre sur des systèmes plus larges que les processus cognitifs individuels permet d'envisager la dimension collective de l'apprendre⁵⁶, centrale dans le cadre institutionnel » (Moro et Tartas, 2013), est centrale dans cette partie. Les définitions existantes de la situation éducative sont néanmoins, comme le soulignent Moro et Rickenman (2004), encore peu satisfaisantes. Cet état de fait est attribué par ces deux auteurs au flou entourant la notion de situation en sciences humaines et sociales, cette notion étant utilisée dans divers courants aux lignes épistémologiques contrastées. Ajoutons encore que très peu d'études s'intéressent à la situation telle qu'elle est organisée dans les centres de vie infantine et ce même si depuis le début des années 1990 le domaine de la petite enfance dans ses lieux de vie a connu un intérêt croissant auprès des chercheurs : l'éducation dans la prime enfance étant reconnue comme primordiale pour le développement de l'enfant⁵⁷ (Florin, 2007). La situation en centre de vie infantine reste donc à définir puis à étudier empiriquement sous l'angle, notamment, de ses visées développementales.

La présente partie vise deux objectifs : 1. la définition théorique de la notion de situation éducative en centre de vie infantine ; 2. la modélisation de la situation organisée en

⁵⁶ Précisons que « apprendre » a, dans la conception qui est la nôtre, une double face : une face objective, l'apprendre en tant que transmission par un adulte d'usages, de pratiques, de savoir-faire, de normes... et une face subjective, l'apprendre en tant qu'appropriation par l'enfant des usages, pratiques, savoir-faire, normes... transmises (Van der Veer et Valsiner, 1991 ; Schneuwly, 1995 ; Moro et Tapparel, 2011).

⁵⁷ Relevons toutefois que cet avis n'est pas partagé par tous les politiciens. Pour preuve, voici une partie du discours tenu en 2006 par Luc Barthassat, député démocrate-chrétien genevois, au cours d'une conférence de presse : « pas besoin d'être bardé de diplômes pour savoir torcher des enfants » (Lalive d'Epiney, 2006, 11, 3, p. 29).

centre de vie infantine. Nous procéderons ainsi en deux temps. Dans un premier temps, nous parcourrons les différentes approches en sciences humaines et sociales traitant de la notion de situation en glanant les éléments essentiels que chacune propose afin d'une part de définir théoriquement la situation éducative en centre de vie infantine et d'autre part de problématiser cette même situation. Dans un second temps, nous étudierons empiriquement la situation éducative en centre de vie infantine. Nous en extrairons les traits caractéristiques et présenterons ainsi les spécificités de la forme préscolaire en centre de vie infantine et leurs visées développementales. Nous proposerons ensuite une modélisation des situations identifiées sous la forme d'un modèle en cinq situations en fonction de la distance que ces situations présentent eu égard à la situation quotidienne. Nous terminerons par une conclusion répondant à la question qui nous occupera dans cette partie : quelles situations éducatives organise le Centre de vie infantine dans les groupes des Trotteurs (enfants de 2 à 3 ans) et des Moyens (enfants de 3 à 4 ans) et quelles en sont les principales caractéristiques ?

2. ASPECTS THÉORIQUES

Nous débuterons ce chapitre qui nous amènera à la formulation d'une définition théorique de la situation éducative en centre de vie infantine en présentant la notion de situation telle qu'elle est décrite aujourd'hui dans la littérature. Nous présenterons ainsi la notion de situation telle qu'elle est définie dans l'approche historico-culturelle puis l'aborderons sous l'angle des différentes approches en sciences sociales : le pragmatisme, l'ethnométhologie, la cognition située et la didactique des disciplines. Nous emprunterons tout particulièrement à cette dernière un de ces outils conceptuels qui nous paraît indispensable pour saisir le processus d'éducation-apprentissage à l'œuvre dans le centre de vie infantine : la forme préscolaire⁵⁸. Nous poursuivrons en proposant une première théorisation du lien entre situations et micro-rupture dans le développement. Nous terminerons en présentant les huit situations éducatives identifiées comme représentatives en centre de vie infantine. Nous nous attarderons plus particulièrement sur une des

⁵⁸ Précisons dès à présent qu'il s'agit pour nous uniquement de recourir à certains concepts développés par les didacticiens pour faire avancer notre réflexion sur les processus d'éducation-apprentissage et non d'analyser les situations mises en oeuvre en centre de vie infantine sous le prisme de la didactique. Nous nous distançons ainsi des travaux menés jusqu'à présent dans les institutions de la petite enfance par l'équipe genevoise de didactique comparée (Munch, 1997, 2001, 2005a, 2005b, 2009 ; Munch et Kunz, 2003 ; Munch et Schubauer-Leoni, 2003a, 2003b ; Kunz-Félix, 1998). Ce champ de la didactique a pour objet d'étude « l'ailleurs du didactique » (Munch, 2014, p. 160).

situations dite encadrée : la situation peinture. Cette situation constitue l'objet principal de notre troisième temps de recherche (cf. figure 1, p. 4).

2.1. La notion de situation éducative dans l'approche historico-culturelle

Dans l'approche historico-culturelle⁵⁹, la situation éducative est conçue comme le creuset du développement (Moro, 2013). Dans cette approche, le développement est, à la différence d'autres conceptions qui le perçoivent comme condition d'apprentissage (conception notamment de Piaget) ou comme apprentissage (conception défendue, entre autres, par les théoriciens behavioristes et associationnistes) (Brossard, 2004), activé par l'apprentissage (Vygotski, 1935/1985). L'apprentissage anticipe, précède et provoque le développement (Vygotski, 1934/1997). La situation éducative, lieu de l'intervention éducative (Moro et Tapparel, 2012), provoque donc le développement dans le sens où l'éducateur instaure une zone de développement potentiel (Vygotski, 1934/1997) en introduisant l'enfant à des contenus culturels nouveaux (i.e. des savoirs, des savoir-faire...) (Brossard, 2001). La zone de développement potentiel est définie comme « [l']espace se trouvant entre un niveau inférieur – celui des problèmes que l'enfant peut résoudre seul – et un niveau supérieur – celui des problèmes qu'il résout avec l'aide de l'adulte » (Brossard, 2004, p. 104-105). L'intervention éducative prend ainsi appui sur les capacités existantes de l'enfant (i.e. ses connaissances actuelles) pour l'amener vers le développement potentiel visé (Moro et Tapparel, 2012). L'intervention éducative est au centre de la dynamique développementale en ce qu'elle instaure une tension (Brossard, 1999/2002) entre développement déjà là et développement potentiel visé par les intentions éducatives. La tension ainsi instaurée varie d'une situation à l'autre et dépend de la distance que les contenus culturels nouveaux transmis par l'éducateur ont avec les intérêts et les besoins immédiats de l'enfant (Brossard, 1999/2002).

Dans toute situation éducative, il y a par ailleurs progressif passage du contrôle de la situation des mains de l'éducateur à celles de l'enfant (Brossard, 2001). Autrement dit, l'enfant, en s'appropriant les contenus culturels transmis par l'éducateur, augmente sa maîtrise de la situation et peut y agir de manière autonome. Les contenus culturels transmis apparaissent donc, comme le stipule la loi générale du développement culturel formulée par Vygotski (1934/1997), sur deux plans : dans un premier temps sur le plan social et dans un second sur le plan psychologique. Autrement dit, les contenus culturels apparaissent dans un premier temps entre les personnes comme « catégorie interpsychologique » et dans un

⁵⁹ Nous reviendrons et approfondirons la conception du développement selon l'approche historico-culturelle dans la troisième partie de ce travail (cf. Partie III, chapitre 1 : aspects théoriques et méthodologiques).

second temps comme « catégorie intrapsychologique » (Vygotski, 1931/1960, repris par Wertsch, 1979).

« Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category ; and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition » (Vygotski, 1931, p. 163, cité dans Wertsch et Tulviste, 1992, p. 549).

La situation éducative contient ainsi les formes de ce qui est attendu, à terme, chez l'enfant : « la fin est au début » (Vygotski, 1935, cité dans Brossard, 2011). Autrement dit, « dans le processus éducatif, les formes développées (présentes sous la forme de l'adulte qui interagit avec l'enfant) sont contemporaines des formes primaires (présentes chez l'enfant) (p. 14, note de bas de page). Ajoutons encore que pour qu'il y ait situation éducative il faut qu'il y ait construction par les interactants de significations partagées sur le contexte de l'activité⁶⁰ dans laquelle ils sont inscrits (*ibid.*).

La notion de situation ne recouvre pas qu'une seule réalité dans cette approche. Brossard (2001) pluralise en effet cette notion en proposant une catégorisation des situations eu égard à leur degré de « formalité » (p. 423). Quatre situations sont alors décrites : la situation quotidienne (ou situation informelle), la situation insérée dans le tout de la situation quotidienne, la situation semi-formelle et la situation formelle.

La situation semi-formelle nous intéresse tout particulièrement puisqu'elle se rencontre plus spécifiquement⁶¹ dans le milieu préscolaire (Brossard, 2001), soit à l'école maternelle, mais aussi par extension en centre de vie infantine. Cette structure d'accueil collectif de jour est, elle aussi, une institution préscolaire (Troutot, 2005).

La situation semi-formelle présente les caractéristiques suivantes (Brossard, 2001). Elle est institutionnalisée. Les contenus culturels transmis par l'éducateur à l'enfant sont clairement identifiables (en centre de vie infantine, ils sont notamment présentés, comme mentionné lors de l'étude socio-historique du Centre de vie infantine, dans le projet pédagogique). L'éducateur ne perd néanmoins pas de vue les capacités existantes de l'enfant et travaille dans la zone de développement potentiel au plus près des capacités existantes de l'enfant. L'éducateur prête également attention au fait que l'apprentissage

⁶⁰ Nous utilisons ce terme dans le sens de Léontiev (1979). « Le concept d'*activité* s'applique à toute l'organisation collective des comportements orientée vers une *finalité* ou encore visant un *objet* déterminé, et l'on peut en conséquence distinguer des types d'activités sur le critère de la finalité à laquelle celles-ci s'articulent » (Bronckart, 2005, p. 62-63).

⁶¹ Précisons néanmoins « [q]u'il n'y a pas recouvrement automatique entre des « familles » de situation d'apprentissage et les différentes institutions au sein desquelles se déroulent les pratiques éducatives : la famille, l'école maternelle, l'école primaire ou secondaire, etc. » (Brossard, 2001, p. 427).

réalisé par l'enfant en situation conserve des liens avec la situation quotidienne que l'enfant connaît. Les procédures⁶² que l'enfant s'approprié sont ainsi réalisées dans le contexte dans lequel elles sont habituellement employées et l'outil est appréhendé au travers de son utilisation, de son usage⁶³. La nouvelle connaissance s'attache à l'ancienne sans rupture, sans discontinuité ou, s'il y en a, elle prend la forme de micro-rupture⁶⁴ ou de micro-discontinuité.

La situation semi-formelle se distancie néanmoins **de la situation quotidienne** sur certains aspects. Dans cette situation, l'éducateur n'a en effet pas d'intention délibérée de transmettre un contenu culturel à l'enfant. L'enfant s'approprié ces savoirs, savoir-faire... en participant aux activités qui prennent leurs significations au travers des situations quotidiennes dans lesquelles elles s'inscrivent et dans lesquelles l'enfant a progressivement été introduit (Brossard, 2001). Dans une telle situation, l'enfant suit, selon la terminologie empruntée à Vygotski (1935/1995), son « propre programme »⁶⁵ puisqu'il répond à ses propres questions et intérêts (Brossard, 2001).

La situation semi-formelle se distancie également **de la situation formelle**⁶⁶. Dans une telle situation, l'éducateur transmet à l'enfant des connaissances spécialisées ainsi que les outils qui permettent de les produire (ex. : systèmes d'écriture, systèmes numériques...) au travers de modes de transmission spécifiques et systématisés (Brossard, 2001). La connaissance va ainsi de l'outil vers l'utilisation. « Par exemple la ponctuation comme sous-système devra faire l'objet d'un travail didactique permettant une prise de conscience de l'outil en tant que tel, avant de devenir une pratique d'utilisation courante pour le scripteur » (p. 430). L'apprentissage est dès lors inversé et l'enfant apprend, en reprenant la terminologie de Vygotski (1935/1995), selon « le programme du maître »⁶⁷. La situation formelle marque donc une rupture avec « le fonctionnement quotidien spontané » (Schneuwly, 1995, note de bas de page, p. 30) puisqu'« il s'agit de rompre avec les « dispositions à agir » acquises au cours des pratiques quotidiennes d'apprentissage et

⁶² Ces procédures sont mises en place par l'éducateur en situation afin de transmettre les contenus culturels à l'enfant (Moro et Tapparel, 2011 ; Tapparel, 2014b). La procédure est définie de manière générale comme une « méthode de travail selon laquelle on détermine les éléments et les étapes successives d'une opération complexe, et en fixe les règles de déroulement » (Centre national de ressources textuelles et lexicales (cnrtl), 2012, version électronique). Dans le contexte éducatif, la procédure est donc une méthode qui détermine les actions à réaliser et qui fixe les étapes de leur réalisation en vue de l'atteinte de l'objectif fixé.

⁶³ L'usage d'un objet est ce que l'on fait avec l'objet (Moro et Rodríguez, 2005).

⁶⁴ Nous théoriserons cette notion ultérieurement.

⁶⁵ Comme mentionné précédemment, cette terminologie est datée. Elle est par ailleurs à mettre en lien avec la conception biologique que Vygotski (1934/1997) a du développement psychologique de l'enfant jusqu'à l'apparition du langage. Nous la nuancerons donc dans la suite de notre propos.

⁶⁶ La situation formelle se rencontre plus fréquemment de le cadre scolaire et ce même si elle peut, comme le souligne Brossard (2001), également être organisée dans d'autres institutions : la famille, l'école maternelle...

⁶⁷ Comme mentionné précédemment, cette terminologie est également datée. Nous la nuancerons donc dans la suite de notre propos.

d'instaurer une forme de « suspension » par rapport à l'activité courante, propre à susciter la réflexion, la prise de conscience, bref le contrôle « dirigé » de sa propre activité psychique pour accéder à des systèmes de savoir de plus en plus complexes » (Moro, 2001, p. 504). Dans cette situation, l'éducateur utilise les possibilités maximales de la zone de développement potentiel pour transmettre à l'enfant les connaissances spécifiques (Brossard, 2001). La tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative est donc à son maximum.

Ajoutons pour terminer que la situation semi-formelle est proche de **la situation insérée dans le tout de la situation quotidienne** (Brossard, 2001) en raison notamment de l'intention explicite qu'a l'éducateur de transmettre un contenu culturel à l'enfant. Elle s'en distancie néanmoins par le fait qu'elle est institutionnalisée alors que la situation insérée dans le tout des situations quotidiennes ne l'est par définition pas.

La notion de situation dans l'approche historico-culturelle est tout particulièrement étudiée sous l'angle du développement psychologique qui y est provoqué au travers des apprentissages visés. Cette notion est examinée, dans d'autres approches en sciences humaines et sociales, sous l'angle unique des apprentissages : la situation, dans ces approches, est conçue comme source potentielle d'apprentissages (Moro, 2013).

2.2. La notion de situation dans les approches en sciences sociales et humaines

L'approche pragmatiste est la première approche à s'intéresser à la relation qu'entretient un individu avec son environnement. Elle est donc, comme le soulignent Moro et Rickenmann (2004), « au fondement des approches interactionnistes en matière de compréhension de l'activité humaine en situation » (p. 12). La notion de situation apparaît par ailleurs pour la première fois dans les écrits de Dewey (1902/1990) (Allal, 2001 ; Moro, 2001 ; Moro et Tartas, 2013). Elle réfère alors au « champ d'activité défini par l'interaction d'un organisme et de son environnement » (Garreta, 1999, p. 3). Cette interaction étant médiatisée par des règles d'action (Moro et Rickenman, 2004), la construction des significations autour des situations est centrale dans cette approche. Ajoutons encore que la situation contient une dimension dynamique : « la vie [pouvant] être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre » (Dewey 1938/1993, p. 27).

Toute situation n'est néanmoins pas éducative : « [dire] que les hommes vivent dans un certain univers, signifie [en effet] pratiquement, qu'ils sont engagés par la vie dans une série de situations » (Dewey, 1947/1968, p. 56). Pour qu'une situation soit considérée comme éducative, elle doit répondre, outre au principe d'interaction, central à toute situation,

comme mentionné ci-dessus, à celui de continuité. Le principe de continuité rend obligatoire le transfert de certains éléments d'une situation à une autre (Dewey, 1902/1990). Le rôle de l'éducateur, en situation éducative, est par ailleurs primordial. Celui-ci doit se préoccuper d'une part de l'individu à qui il s'adresse en tenant compte de « CE QU'IL EST (*sic*) à ce moment-là » (Dewey, 1947/1968, p. 57) (i.e. les aspects subjectifs de la situation et la manière dont l'individu attribue du sens et des valeurs à la situation (Thomas et Zaniecki, 1998)) et d'autre part des conditions objectives sur lesquelles il peut agir (i.e. les aspects objectifs de la situation, ce qui est public (*ibid.*)). Font partie de ces conditions objectives : « [...] ce qui est fait par le maître [ou l'éducateur] et la manière dont il le fait, non seulement les mots qu'il dit, mais jusqu'à l'intonation qu'il leur donne. [...]. [L]'équipement de sa classe, les livres, les appareils, les jouets, les jeux. [...]. Les matériaux dont se sert le sujet pour agir [...] » (Dewey, 1947/1968, p. 57-58). Agir sur ces conditions est essentiel puisque Dewey affirme que le « 'collateral learning', learning about contextual aspects of an activity, may be more important than acquisition of the content of the lesson itself » (Dewey, 1902/1990, p. 208-209, cité dans Moro, 2013). La situation éducative présente donc une double face : une face subjective qui est de l'ordre de l'attribution par l'individu de sens et de valeurs à la situation dans laquelle il est inséré et une face objective qui est de l'ordre de ce qui est public et partagé et qui permet aux personnes d'agir dans une même situation.

L'ethnométhodologie, et plus particulièrement l'ethnométhodologie couplée à l'analyse conversationnelle, envisage la problématique de l'acquisition comme liée aux pratiques sociales desquelles elle émerge (Moro et Rickenmann, 2004). Chaque membre d'une société dispose d'un savoir commun sur cette société et use de méthodes ordinaires pour y agir (Corcuff, 1981). La situation éducative est donc à la source de l'apprentissage des pratiques sociales. Mondada (1995 ; 1998 ; Mondada et Pekarek Doehler, 2000) introduit par ailleurs « [une] dimension émergente dans la co-construction des contextes interactifs » (Moro et Rickenmann, 2004, note de bas de page, p. 8) constitutifs de toute situation éducative. L'ordre des événements et tous les phénomènes structurels sont ainsi des « [emergents products of a vast amount of communicative, perceptual, judgemental and other 'accomodative' work whereby persons, in concert, and encountering 'from within the society' the environments that the society confronts them with, establish, maintain, restore and alter the social structures that are the assembled products of the temporally extended courses of action directed to these environments as persons 'know' them. » (Garfinkel, 1963, p. 187-188, cité dans Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 12). Il y a donc émergence de la co-construction des contextes d'interaction dans la situation éducative ou, comme le suggère Quéré (1994), d'une auto-organisation in situ.

Dans les paradigmes de **la cognition située** (voir, entre autres, pour ce qui concerne la situation, Hutchins, 1994 ; Lave, 1977 ; 1988 ; 1991 ; 1997 ; Lave et Wenger, 1991), la cognition « quitte » le seul individu et va vers les contextes interactionnels (Moro et Rickenmann, 2004). Les partisans de ces approches examinent ainsi l'apprentissage tel qu'il est réalisé au sein des différents contextes dans lesquels il se donne (Moro, 2013). « L'acquisition de capacités étant considérée comme se réalisant au cours du processus de participation de l'apprenant à la « communauté de pratiques » et non pas en termes d'acquisition d'un savoir abstrait et décontextualisé qu'il s'agirait ultérieurement d'appliquer en contexte » (Moro, 2001, p. 495). La « communauté de pratiques » réfère « au système de relations qui organisent les activités entre les personnes (y compris les objets) incluant tout autant les normes, les valeurs, les attitudes que les savoirs » (Moro et Rickenmann, 2004, p. 14). Le focus est par ailleurs mis sur le processus émergent de la construction des significations plutôt que sur les actions prédictibles de l'être humain. En situation éducative, l'apprentissage se réalise dans un contexte particulier qui se tisse dans un système de relations qui dépassent les seuls individus en interaction. La transmission porte donc sur un ensemble de pratiques et non sur des savoirs décontextualisés.

La notion de situation sous le prisme de la didactique : nous aborderons cette notion d'une part sous l'angle de la forme préscolaire (dans les classes 1^{ère} et 2^{ème} primaires HarmoS, soit dans une institution à visée d'enseignement) et d'autre part sous l'angle de la théorie des situations développée par Brousseau.

Les caractéristiques de la **forme préscolaire** ont été dégagées théoriquement, entre autres, des caractéristiques de la forme scolaire⁶⁸ proposée dans la théorie de la transposition didactique⁶⁹ (Chevallard, 1985/1991) par Schneuwly et Thévenaz (2006) suite aux travaux qu'ils ont menés à l'école infantine.

Dans le cadre des 1^{ère} et 2^{ème} primaires HarmoS, la forme préscolaire présente les quatre spécificités suivantes (Schneuwly et Thévenaz, 2006) :

1. **Deux espaces d'action** y cohabitent et résultent de la tension entre deux logiques : la logique quotidienne et la logique scolaire (Moro et Chéradame, 2006). Le premier espace se rencontre principalement lors de moments de jeu dans lesquels l'élève donne le ton et suit ses propres intérêts et ses propres motivations. En termes vygotskiens, l'élève y suit « son propre programme » (Vygotski, 1935/1995). Le second espace est l'espace dans lequel l'enseignant donne le ton. L'action de l'élève y est organisée par

⁶⁸ La forme scolaire se trouve théorisée dans le domaine de la sociologie (Vincent, Lahire et Thin, 1994) et est conceptualisée sur le terrain de la didactique (Chervel, 1988/1998). En didactique, elle est composée par « un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique » (Chervel, 1988/1998, p. 41, cité dans Schneuwly et Thévenaz, 2006).

⁶⁹ Nous reviendrons ci-après sur le concept de transposition didactique.

l'enseignant qui suit son programme. L'élève doit donc entrer, selon la terminologie de Vygotski (*ibid.*), dans le « programme du maître » : il doit se conformer aux attentes de l'enseignant, discipliner son corps, écouter, répondre aux questions qui lui sont posées, en suivant la consigne⁷⁰ donnée par l'enseignant. L'enfant doit ainsi prendre « sa place d'apprenant parmi le groupe d'apprenants » (Schneuwly et Thévenaz, 2006, p. 42). L'élève acquiert ainsi, par la répétition, une tenue, une manière d'agir au quotidien, un mode d'échanges langagiers propres à l'institution. Précisons ici que le format question-réponse-feedback (Sinclair et Coulthard, 1975) dans lequel l'enseignant est censé connaître la réponse (Chevallard, 1988 ; Munch, 2009) se retrouve non seulement dans les institutions scolaires mais également dans les institutions préscolaires dédiées à l'enseignement (Thévenaz-Christen, 2005) ;

2. il y a **impératif de connexité** par rapport à l'expérience proche, à la situation immédiate : la symbolisation, la représentation signifiante et la conceptualisation n'étant pas encore suffisamment partagées pour que l'enseignant puisse s'y reposer ;
3. **les activités réalisées sont à l'origine globales** (ex. : noter les absents, marquer les jours de la semaine, la date...) et peuvent constituer, au hasard des réponses des élèves et donc sans anticipation de la part de l'enseignant, un ancrage pour la réalisation d'activités plus spécifiques (ex. : la numération). Il y a donc dédoublement de l'activité (Thévenaz-Christen, 2005) « alors que l'activité suit son cours selon sa finalité, l'attention des élèves est conjointement dirigée vers un aspect spécifique » (p. 97). Ce dédoublement de l'activité nécessite alors une mise en situation artificielle de celle-ci ;
4. les élèves sont introduits par l'enseignant à **des formes de travail** sollicitant une attention durant des périodes plus longues.

La **théorie des situations** de Brousseau (1998) s'articule autour de deux concepts : le contrat didactique et le milieu. Le **contrat didactique**⁷¹ regroupe « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus par le maître » (Brousseau, 2009, p. 35) dans une situation d'enseignement. Ces comportements se définissent via le rapport que l'élève et le maître ont aux objectifs, aux décisions, aux actions à produire dans la situation didactique. Le contrat fixe ainsi d'une part les positions de chaque protagoniste dans la situation et d'autre part les significations profondes de la situation en cours. Une des activités des élèves

⁷⁰ La consigne est définie comme une instruction qui permet aux enfants de réaliser un travail, une tâche, dans les meilleures conditions. Cette instruction porte, entre autres, sur l'objectif à atteindre, les moyens à utiliser et l'organisation du travail (Arenilla, Rolland, Roussel et Gossot, 2007).

⁷¹ Munch et Schubauer-Leoni (2003b) ont observé un processus semblable dans les institutions de la petite enfance : elles l'ont dénommé « contrat éducatif » étant donné que la « part didactique des pratiques institutionnelles y est faible » (Munch, 2014, p. 162).

consiste donc à interpréter le sens des règles de la situation (Grossen, Zittoun et Ross, 2012).

Le **milieu** est une « modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine » (Brousseau, 1998, p. 321). Il s'agit donc du savoir nouveau qui entre en scène, sous forme d'objets matériels et/ou symboliques, lorsque l'élève et l'enseignant se trouvent en situation. Précisons que le milieu est co-construit entre les élèves et l'enseignant et n'est donc pas de la seule responsabilité de ce dernier (Munch, 2009).

Sensevy (2011) utilise conjointement ces deux concepts pour décrire le jeu d'apprentissage collectif tout en tissant des parallèles avec la théorie piagétienne sur la genèse du psychisme individuel (Piaget, 1936/1977). Il décrit ainsi les deux logiques présentes dans toutes situations d'enseignement : la logique analogique et la logique d'enquête.

« Toute situation est ainsi potentiellement perçue, lorsqu'on la considère comme un jeu d'apprentissage, sous une double logique :

- logique analogique, assimilatrice⁷², du système contrat, du système stratégique déjà là, qui façonne l'action conjointe du professeur et des élèves, et qui organise, pour l'élève, la perception des signes ;
- logique d'enquête, accommodatrice⁷³, motivée par les résistances du système milieu, qui oblige à produire de nouvelles stratégies, et à un refaçonnage du système stratégique de l'action conjointe » (Sensevy, 2011, p. 136-137).

Ainsi, dans le jeu d'apprentissage, le contrat fait office d'arrière-plan commun à l'élève et à l'enseignant et permet, dans une certaine mesure, de comprendre les significations liées au milieu. Lorsque le milieu offre trop de résistances (autrement dit lorsqu'il y a une trop grande distance entre le contrat et le milieu), le contrat ne permet plus de comprendre les significations liées au milieu : l'enseignant a donc à amener les élèves à penser différemment.

Précisons ici que l'enseignant ne peut amener les élèves à penser différemment que si ces derniers se sentent dans un espace suffisamment sécurisant pour s'engager dans de nouvelles activités et dans de nouveaux modes de pensée. Soit qu'il y ait, comme le nomme Winnicott, un espace potentiel (Winnicott, 1971/2001).

⁷² Au sens piagétien, « l'assimilation est le processus par lequel une réalité extérieure est intégrée à un schème » (Fondation Jean Piaget, 2014a).

⁷³ Au sens piagétien, « l'accommodation est l'activité par laquelle un organisme ou un schème est modifié ou se transforme pour s'ajuster à un milieu ou à un objet ». (Fondation Jean Piaget, 2014b).

Cet espace est « provided firstly by « good enough » interpersonal relationship, and then by cultural traditions, a potential space is experienced when people feel safe enough to engage in play and creative processes, in adopting different point of view, engaging in counterfactual thinking, etcetera » (Grossen, Zittoun et Ross, 2012, p. 20).

2.3. Situation et micro-rupture dans le développement

Dans le présent sous-chapitre, nous proposerons une première théorisation de la notion de micro-rupture dans le développement. Nous baserons notre réflexion sur les informations récoltées lors de notre revue de littérature. Nous reviendrons sur cette notion à la fin de ce travail et la discuterons à la lumière des analyses que nous avons réalisées.

Comme mentionné ci-dessus, la transmission d'une nouvelle connaissance via les interventions éducatives instaure une tension dans la zone de développement potentiel (Brossard, 1999/2002). La tension instaurée dépend de la distance que les contenus culturels nouveaux transmis par l'adulte ont avec les intérêts et les besoins immédiats de l'enfant. La distance entre les contenus culturels transmis et les intérêts/besoins immédiats de l'enfant pourraient être théorisée avec les notions développées par Brousseau (1998), le contrat et le milieu, et reprises par Sensevy (2011).

La distance instaurée dans la zone de développement potentiel est faible lorsque la nouvelle connaissance se rapproche de celle transmise en situation quotidienne et répondant aux intérêts et aux besoins immédiats de l'enfant. La nouvelle connaissance (i.e. le milieu) n'offre ainsi que peu de résistance et les stratégies de penser et d'agir déjà existantes chez l'enfant sont suffisantes pour qu'il puisse s'approprier la nouvelle connaissance sans que l'éducateur déploie des interventions éducatives massives.

La distance instaurée dans la zone de développement potentiel est forte lorsque la nouvelle connaissance se distancie de celle transmise en situation quotidienne et répondant aux intérêts et aux besoins immédiats de l'enfant. Elle est notamment maximale en situation formelle (Brossard, 1999/2002). La nouvelle connaissance (i.e. le milieu) offre ainsi une grande résistance. Les stratégies de penser et d'agir déjà existantes chez l'enfant ne sont pas suffisantes pour lui permettre de s'approprier la nouvelle connaissance. L'éducateur a donc à déployer en situation des interventions éducatives massives afin de refaçonner les stratégies de penser et d'agir de l'enfant. Il y aurait donc transformation du mode de pensée et d'agir de l'enfant.

Lorsque la distance entre la nouvelle connaissance et les intérêts/besoins spontanés et immédiats de l'enfant est maximale, en situation formelle notamment, la transformation du psychisme est majeure. Cette transformation provoque même une rupture dans le

développement. Vygotski (1934/1997) considère en effet que la situation formelle est « le lieu privilégié du développement de la personne lequel marque une rupture par rapport au développement antérieur » (Moro et Rodríguez, 2004, p. 225).

Lorsque la distance entre la nouvelle connaissance et les intérêts/besoins spontanés de l'enfant est moindre mais que la transmission de la nouvelle connaissance provoque néanmoins une transformation de la pensée et de l'agir de l'enfant, il n'y aurait pas rupture dans le développement mais uniquement micro-rupture.

Vers une définition de la situation éducative mise en œuvre en centre de vie infantine

La situation éducative mise en œuvre en centre de vie infantine est organisée dans un **contexte** spécifique : le centre de vie infantine. Elle a donc sa propre histoire, ses propres caractéristiques, ses propres objectifs... Elle recouvre différentes situations représentatives.

Elle est, comme toute situation présente en institution, **collective**. Les interventions éducatives déployées dans une telle situation par l'éducateur reposent ainsi sur les capacités existantes du collectif d'enfants et vise à amener chaque enfant vers le développement potentiel collectif visé. Comme le développement de l'enfant est individuel (et l'attribution des significations à la situation également), l'éducateur a, au sein de la situation, à ajuster ses interventions aux capacités existantes de chacun des enfants présents afin de lui permettre d'atteindre le développement potentiel collectif visé. Il y a donc, dans un premier temps, instauration d'une zone de développement potentiel collective, puis, dans un second temps, si nécessaire, ajustement de cette zone de développement potentiel collective aux capacités existantes de chacun des enfants présents dans le collectif et donc instauration d'une zone de développement potentiel individuel.

2.4. Les situations éducatives représentatives en centre de vie infantine et leur définition

Huit situations éducatives ont été identifiées comme représentatives en centre de vie infantine : la situation de soin, la situation d'alimentation, la situation de jeu libre, la situation dite encadrée, la situation de séparation et de retrouvailles⁷⁴, la situation de transition, la situation de repos (Trébert, 2002) et la situation d'accueil du matin (Garcion-Vautor, 2003). Les situations de soin, d'alimentation, de repos et de séparation et de retrouvailles ne

⁷⁴ La dénomination de certaines situations étant différente dans les cantons de Vaud et de Genève, nous ajustons les dénominations utilisées par Trébert (2002) à celles qui ont cours dans le canton de Vaud.

nécessitent pas de définition particulière, leur définition étant contenue dans leur intitulé. Les situations de jeu libre, dite encadrée, de transition et d'accueil du matin en appellent par contre une.

Dans la **situation de jeu libre**, « les enfants peuvent prendre des initiatives, explorer librement et découvrir l'environnement aménagé par les éducat[eurs] qui restent essentiellement dans une posture d'observation » (Zogmal, Losa et Filliettaz, 2013, p. 92). La **situation dite encadrée** est une situation nécessitant un encadrement soutenu de la part de l'éducateur (document interne au Centre de vie infantine étudié). Elle est aussi dénommée situation « structurée ». « Dans une activité « structurée », les professionnel[s] planifient et préparent une activité basée sur les intentions éducatives et accompagnent les enfants pour y participer de façon plus ou moins directive » (p. 92). La **situation d'accueil du matin** regroupe les enfants d'un même groupe autour de l'éducateur. Elle consiste en activités rituelles qui ouvrent la journée dans les institutions préscolaires. Elle permet de renouer les liens avant de partir vers d'autres activités (Garcion-Vautor, 2003). La **situation de transition** ou moment intermédiaire (Desarzens, 1994) réfère à la situation de passage entre deux des sept autres situations présentées ci-dessus.

Une des situations dites encadrées, la situation peinture, a fait l'objet de nombreux travaux de diplôme (cf. infra) et semble se rencontrer ordinairement dans une majorité de centres de vie infantine. Comme cette situation constitue, comme mentionné précédemment, notre objet de recherche principal pour étudier le rôle des interventions éducatives dans le développement de l'enfant dans le troisième temps de notre recherche (cf. figure 1, p. 4), nous lui accordons une place particulière déjà dans le présent chapitre.

2.4.1. La situation peinture : un exemple de situation dite encadrée

Dans les projets pédagogiques du Centre de vie infantine spécifiques aux groupes des Trotteurs (enfants de 2 à 3 ans) et des Moyens (enfants de 3 à 4 ans), la situation peinture apparaît sous le syntagme d'« activité peinture » ou sous celui d'« atelier peinture ». Ces deux syntagmes recouvrant des principes pédagogiques fort contrastés, il nous paraît essentiel de visiter cette situation d'un point de vue théorique au travers des différentes pédagogies qui traitent spécifiquement de cette situation ou par extension de la situation dessin (vu que tous les pédagogues n'ont pas abordé la situation peinture). Nous aurons ainsi une meilleure compréhension des principes sous-jacents à la situation peinture et également du rôle que l'éducateur occupe dans celle-ci.

Après avoir exposé les différentes pédagogies traitant de la situation peinture, nous retracerons l'histoire de cette situation dans les centres de vie enfantine lausannois, nous terminerons par la présentation des objectifs pédagogiques décrits dans les projets pédagogiques des groupes des Trotteurs et des Moyens du Centre de vie enfantine : objectifs que nous discuterons à la lumière des principes pédagogiques présentés au préalable.

2.4.1.1. La situation peinture sous le prisme des pédagogies d'hier et d'aujourd'hui

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), philosophe de l'éducation genevois⁷⁵ (Houssaye, 1994), conçoit la situation peinture comme un lieu d'éducation⁷⁶ (Rousseau, 1762/1966). Au travers de la peinture d'observation d'après nature, autrement dit en reproduisant les objets (animaux, plantes, fleurs...) réels (naturels) présents dans son environnement immédiat, l'enfant développe ses capacités d'observation et apprend petit à petit à distinguer les différentes formes et grandeurs des objets environnants ainsi que les effets de perspective. Il apprend également à contrôler sa posture et à assouplir sa main.

L'éducateur a pour premier rôle d'observer attentivement l'enfant qu'il éduque⁷⁷. Sur la base de son observation, l'éducateur saisit le besoin naturel de l'enfant d'imiter et de dessiner et lui propose une situation peinture lui permettant de développer les capacités qui lui seront ensuite nécessaires dans sa vie d'homme. Le but de l'éducation étant d'apprendre à l'enfant le métier de « vivre » (p. 42) en homme autonome et indépendant en respectant sa vraie nature (le développement de l'enfant est donc perçu comme étant naturel). L'éducateur donne ensuite le matériel à l'enfant – pinceaux et peinture de couleurs différentes – puis devient émulateur de l'intérêt de l'enfant en participant activement à « l'amusement » (p. 184). Il peint avec l'enfant en ajustant sa graphie à la sienne ou en le dépassant de quelque peu mais pas trop de sorte à ce que l'enfant puisse toujours l'atteindre et le surpasser.

Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), pasteur au Ban de la Roche dans les Vosges et fondateur du « Poêle à tricoter »⁷⁸ (créé en 1771) (Chalmel, 2005) – première forme d'institution préscolaire accueillant les enfants jusqu'à 6 ans (Leenhardt, 1911) – voit dans la

⁷⁵ Rousseau, n'ayant pas été praticien en éducation, n'est pas pédagogue par définition : le pédagogue est avant tout « praticien-théoricien de l'éducation » (Houssaye, 1994, p. 11).

⁷⁶ Précisons que les syntagmes « lieu d'éducation » et « lieu d'expression » qualifiant la situation peinture dans les différentes pédagogies étudiées ne sont pas propres aux pédagogues considérés mais sont de notre fait.

⁷⁷ Soulignons que cette situation peinture est dispensée, dans la pédagogie rousseauiste, dans une relation dyadique éducateur-enfant. Rousseau dénie les vertus de l'éducation publique et collective et revendique de ce fait pour chaque enfant une éducation naturelle et domestique : la 1^{ère} éducation revenant tout particulièrement à la mère (Rousseau, 1762/1966).

⁷⁸ Le « poêle à tricoter » est l'ancêtre des écoles enfantines/maternelles (Chalmel, 2005). Il tire son nom d'une part par la présence du meuble occupant le centre de la chambre accueillant les enfants – un poêle – et d'autre part d'une des occupations manuelles proposées aux enfants – le tricot (Leenhardt, 1911).

situation dessin⁷⁹ un lieu d'éducation pour les enfants. Par son appartenance aux occupations manuelles, elle est moyen d'éducation du corps (Chalmel, 2005) et de fixation de l'attention. En prenant la forme de dessin d'observation d'après nature (Leenhardt, 1911) clôturant le processus d'apprentissage, la situation dessin est également un lieu d'éducation de l'œil et de la tête (Chalmel, 2005)⁸⁰. L'éducation a pour finalité, selon Oberlin, la rencontre avec le Dieu Créateur. Cette rencontre se fait au travers de la connaissance (i.e. la tête) des merveilles de la Création et du génie humain : connaissance qui est accessible, comme cela est le cas dans la théologie piétiste morave, courant théologique auquel Oberlin revendique son appartenance, au travers de l'éveil des sens (i.e. l'œil).

Les « conductrices de la tendre enfance » (Leenhardt, 1911) ou « conductrices de la tendre jeunesse » (Chalmel, 2005) possèdent, tout comme la mère, une sensibilité qui leur permet d'interagir avec le potentiel sensitif et émotionnel du jeune enfant : l'enfant de moins de 6 ans, encore malléable, pouvant appréhender le monde qui l'entoure au travers de ses sens plutôt qu'avec sa raison. Au cours d'une situation dessin, visant par exemple l'enseignement du dessin d'après nature des petites fleurs présentes dans l'environnement de l'enfant (Leenhardt, 1911), les « conductrices de la tendre jeunesse » éveillent le sens d'observation de l'enfant et par conséquent l'amènent à la connaissance de son environnement. La manière dont cet enseignement est délivré n'est pas documentée. Il est néanmoins possible d'en déduire une partie en se basant sur les principes pédagogiques guidant les actions éducatives des « conductrices de la tendre jeunesse » : observation, imprégnation par l'exemple et non-interventionnisme (Chalmel, 2005). Il est donc envisageable que la « conductrice de la tendre jeunesse » laisse les enfants reproduire librement les fleurs qui les entourent, voire les accompagne dans l'amusement en dessinant avec eux, comme le préconise Rousseau⁸¹.

⁷⁹ Aucune trace de la situation peinture n'apparaît dans les écrits sur les « Poêles à tricoter » ; celle-ci apparaît par contre dans les écrits concernant le programme d'enseignement qu'Oberlin a élaboré. Oberlin encourage en effet les enfants des classes « élémentaire », « moyenne » et « adulte » (aucune mention concernant les classes d'âges considérées n'est donnée) à s'adonner à la peinture et au dessin durant les longues soirées d'hiver (Leenhardt, 1911).

⁸⁰ Nous retrouvons ici le triplet – main, cœur, tête – au cœur du système éducatif créé par Pestalozzi à la fin du 18^{ème} siècle (Soëtard, 1994).

⁸¹ Notons ici que le pasteur Oberlin avait lu « Emile ou de l'Education » (Rousseau, 1762). Voici ce qu'il dit à son propos : « Un livre tout à fait excellent. Certes je ne considère pas toutes les règles qu'il donne comme les plus praticables ni comme les meilleures, mais ce livre renferme de si précieux enseignements et de si justes observations que je voudrais voir chaque père et chaque maître le lire et le relire » (Parisot, 1905, p. 112 cité dans Leenhardt, 1911).

Frédéric Fröbel (1782-1852), pédagogue allemand et père des Jardins d'Enfants (Schärer, 2001) accueillant les enfants de 2 à 7 ans⁸² (Marenholtz-Bülow, 1881), conçoit la situation dessin comme un lieu d'éducation (Goldammer, 1881). Au travers d'exercices méthodiques de reproduction de traits, de figures géométriques simples puis complexes et d'objets usuels présents dans l'environnement immédiat mais réalisés, au contraire de chez Rousseau⁸³, en deux dimensions au tableau par la jardinière d'enfants – le jeune enfant ne pouvant pas, selon Fröbel, saisir les effets de perspective – l'enfant développe ses capacités d'observation et apprend de ce fait à saisir immédiatement les formes des objets. Il développe également sa dextérité manuelle. Par ailleurs, au travers de la combinaison des différentes figures géométriques reproduites, l'enfant développe son sens esthétique (*ibid.*). Enfin, au travers du dessin libre (composant les $\frac{3}{4}$ de la situation dessin) effectué sur des ardoises selon sa fantaisie, sa mémoire et/ou les indications données par la jardinière d'enfants, l'enfant développe son inventivité. La situation dessin est donc un moyen d'éduquer l'enfant dans sa globalité, tout comme l'est l'entièreté du système éducatif pensé par Fröbel (Schärer, 2003). L'enfant est toutefois acteur de son propre développement (Chalmel, 2005).

Le rôle de la jardinière d'enfants dans la première partie de la situation dessin, i.e. lors des exercices méthodiques de reproduction, est non seulement de dessiner au tableau les traits, les figures et les objets usuels que l'enfant a à reproduire, tel que mentionné ci-dessus, mais est également de donner des explications quant à leur réalisation. L'enfant apprend ainsi progressivement – par lui-même – à faire attention à la manière dont il tient son crayon, à l'épaisseur des lignes, au point de rencontre des lignes dans les différentes figures géométriques... (Goldammer, 1881). Le rôle de la jardinière d'enfants dans la deuxième partie de la situation dessin, i.e. au moment du dessin libre, est de donner, comme déjà mentionné, des indications à l'enfant. Goldammer ne nous renseigne néanmoins pas sur la nature de ces indications.

Pour **Maria Montessori** (1870 – 1952), pédagogue italienne et directrice de la première Casa dei Bambini ouverte en 1907 et accueillant de jeunes enfants (entre 3 et 7 ans) d'ouvriers (Crahay, 2010), la situation peinture est un lieu d'expression tout comme l'est l'écriture (Montessori, 1958/1992). En peignant, l'enfant peut représenter en images ce qu'il ne peut pas encore représenter en mots. Ce moyen d'expression – qui prend la forme

⁸² Pour l'histoire, le syntagme « jardin d'enfants » vient de l'analogie faite par Fröbel entre l'art du jardinage et l'art de l'éducation de l'enfant (Heiland, 1992). La première dénomination était par ailleurs « pépinière d'enfants » (Michelet, 1972, p. 151).

⁸³ Précisons que Fröbel s'est évertué à compléter et prolonger les idées de Pestalozzi chez lequel il avait observé un « manque » quant à l'éducation du jeune enfant (Chalmel, 2005). Pestalozzi a quant à lui « donné des mains » aux grandes idées formulées par Rousseau dans *L'Emile ou de l'éducation* (1762).

dans la situation peinture montessorienne de dessin d'observation d'après nature où l'enfant a à reproduire exactement les formes et les couleurs des objets présents dans son environnement (Michelet, 1972)⁸⁴ – résulte de l'éducation de l'œil et de la préparation de la main (Montessori, 1958/1992). Le dessin d'observation d'après nature n'est donc pas un moyen d'éducation comme il l'est chez Rousseau, Oberlin et Fröbel, mais il advient uniquement après que l'éducation a libéré l'enfant « d'un œil inculte, d'une main inerte, d'une âme sourde au beau et au laid » (Michelet, 1972, p. 96). L'éducation montessorienne visant, à terme, la libération de l'individu et la révélation de sa vraie nature (Montessori, 1958/1992) tout en l'amenant progressivement à la vie en communauté (Böhm, 1994). Au travers de l'usage du matériel pédagogique de développement conçu par Montessori pour éduquer l'œil, l'enfant développe ses capacités d'observation et apprend ainsi à distinguer les différentes grosseurs, hauteurs, grandeurs, formes et couleurs des objets (Michelet, 1972). Au travers de différents exercices de dessin – tracer le contour de différentes formes géométriques, remplir les formes en les peignant avec la couleur de son choix, colorier des cartes postales pré-imprimées – l'enfant apprend à tenir et à manier l'outil utilisé pour peindre. L'enfant au travers de ces différents exercices est donc acteur de son propre développement.

La « directrice du travail spontané » (*sic*), selon la dénomination montessorienne (Montessori, 1958/1992, p. 249), a pour premier rôle d'organiser matériellement l'espace destiné aux enfants. Cet espace est constitué d'un mobilier adapté à la taille des enfants⁸⁵ (Montessori, 1958/1992) et contient un nombre d'objets suffisants pour permettre le choix libre de l'enfant mais pas en trop grand nombre afin de favoriser sa concentration (Böhm, 1994). Lors du temps destiné à la libération de l'œil et de la main – temps durant lequel les enfants utilisent le matériel de développement (cf. supra) – la « directrice du travail spontané » a pour mission de faire le trait d'union entre le matériel didactique de développement et les enfants. Les enfants se développent, dans cette conception, uniquement au travers de leur activité avec le matériel (Montessori, 1931/1995). « La directrice du travail spontané » organise ainsi le matériel de sorte à répondre aux intérêts et besoins des enfants, le leur présente succinctement et les introduit brièvement à son usage (en montrant par exemple comment il s'utilise) (Montessori, 1958/1992). Lorsque la peinture advient comme moyen d'expression, la « directrice du travail spontané » a pour ainsi dire terminé son enseignement – celui-ci consistant uniquement en la préparation des instruments d'expression (Montessori, 1958/1992) – et reste donc en retrait (Crahay, 2010).

⁸⁴ Comme le souligne Michelet (1972), il n'y a aucune place, dans la pédagogie montessorienne, pour le dessin libre, pour la créativité et l'inventivité.

⁸⁵ Rappelons ici que Montessori est à l'origine de l'adaptation du mobilier à la taille des enfants (Zampa, 2003).

Jean-Ovide Decroly (1871-1932), éducateur, psychologue, médecin et théoricien de l'éducation (Besse, 1978) revendiquant son appartenance à l'Ecole Active (Hameline, Jornod et Belkaïd, 1995), considère la situation peinture comme lieu d'expression naturel de l'enfant au service de la culture intellectuelle de celui-ci. La peinture participe notamment à l'appropriation, par les enfants, des découvertes qu'ils font au travers des jeux éducatifs créés par Decroly (Decroly et Monchamp, 1914/1978). La situation peinture est également au service du développement harmonieux de la personnalité de l'enfant (Hamaïde, 1922/1956). Par ses buts éducatifs, la situation peinture fait donc écho au but de l'éducation selon Decroly – l'épanouissement de l'enfant dans sa globalité, soit sur le plan intellectuel, social⁸⁶, affectif et artistique (Pourtois et Desmet, 1994) – et a ainsi une place de choix dans le système éducatif decrolyen. Elle trouve une place toute particulière dans le déroulement des journées des enfants de 3 à 6 ans accueillis dans le Jardin d'enfants de l'Ecole : les enfants y dessinent et y peignent quotidiennement (Decordes, n.d.). Dans le Jardin d'enfants, la situation peinture est soit peinture libre – l'enfant choisissant son sujet et la manière dont il le peint – soit peinture d'observation – l'enfant ayant à reproduire d'après mémoire une des scènes qu'il a vécues. Relevons ici que Decroly se distancie de ses prédécesseurs (Rousseau, Oberlin, Fröbel et Montessori) du fait que la peinture d'observation n'est pas copie directe de l'environnement comme chez ces derniers, mais est reproduction de l'environnement sur la base de l'expérience mémorisée (Decordes, n.d.). Notons encore que la situation peinture – qu'elle soit situation de peinture libre ou situation de peinture d'observation – est toujours expression personnelle. Elle se réalise par ailleurs généralement sur chevalet. La position « debout » est, pour Decroly, naturelle et permet à l'enfant de voir plus facilement ce qu'il peint et ainsi de réaliser par lui-même s'il prend trop de peinture.

Dans la situation peinture, le rôle premier de l'éducateur est de respecter le dessin naturel et spontané de l'enfant (Besse, 1978), dans un premier temps du moins. Il peut en effet ensuite amener progressivement les enfants, en s'adressant individuellement à chacun d'eux (Decordes, n.d, p.30), à réaliser les erreurs de proportion qu'ils commettent (Decroly, 1929). L'éducateur a également – la notion de plaisir étant au cœur du processus de peindre – à encourager les enfants dans leur activité (Decordes, n.d.). Relevons encore deux principes pédagogiques au centre du système éducatif decrolyen : l'observation de l'enfant et l'aménagement du milieu. Afin de respecter au mieux le dessin naturel de l'enfant⁸⁷ (cf. supra), l'éducateur a à observer chaque enfant individuellement. Tout comme Rousseau

⁸⁶ Ajoutons ici que le but ultime de l'éducation selon Decroly est l'adaptation de l'individu à la société (Besse, 1978).

⁸⁷ Notons ici que Decroly a étudié l'évolution de l'expression graphique de l'enfant et qu'il la retrace dans la « Psychologie du dessin » (1906) et dans « Le développement de l'aptitude graphique » (1912) (Besse, 1978).

avant lui, Decroly considère donc que l'observation de l'enfant est au centre du processus pédagogique (Decroly, 1932, cité dans Besse, 1978). Et, pour susciter l'intérêt de l'enfant – l'intérêt étant « le levier par excellence du développement de l'enfant » (Pourtois et Desmet, 1994, p. 139) – l'éducateur a à créer, voire même à re-crée continuellement un environnement stimulant (Decordes, n.d.). Le milieu, pour pouvoir répondre de manière optimale à cette exigence, ne doit être ni figé, ni fixé, ni immuable, mais doit être modifiable, transformable, autrement dit vivant.

Le courant pédagogique auquel Decroly revendique son appartenance, l'Ecole Active, a pour principal objet de faire coïncider l'éducation des enfants avec leur propre développement bio-psychologique (Hameline, Jornod et Belkaïd, 1995). Sa pédagogie est par ailleurs foncièrement bio-sociale et est sous-tendue par deux principes : le développement naturel et le milieu suffisamment riche pour stimuler les potentialités (Pourtois et Desmet, 1994). Le développement de l'enfant est donc conçu comme étant naturel.

Edouard Claparède (1873-1940), médecin, psychologue et pédagogue genevois (Avanzini, 2003), fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (créé en 1912), considère la situation peinture comme un lieu d'éducation de l'œil (tout comme cela était le cas avant lui chez Rousseau, Oberlin et Fröbel), de l'intelligence (tout comme chez Decroly) et du sens esthétique. Mina Audemars et Louise Lafendel (1913), co-directrices⁸⁸ de la Maison des Petits dès 1915 (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), 2011) accueillant des enfants de 3 à 9 ans (Hameline, 1996), ajoutent que la peinture, tout en étant un moyen d'éducation, est également un moyen d'expression naturel de l'enfant (Audemars et Lafendel, 1913) (tout comme elle l'est chez Montessori et Decroly). La situation peinture – essentiellement situation peinture d'observation d'après nature (Hameline, 1996) – est tout particulièrement prônée par Audemars et Lafendel du fait qu'une telle situation répond au mieux à l'intérêt que portent les jeunes enfants aux couleurs (Audemars et Lafendel, 1913). Cette situation fait donc écho au principe qui est au cœur du processus éducatif de l'éducation fonctionnelle développée par Claparède : l'intérêt de l'enfant à atteindre un but. Cet intérêt est le levier de toute activité de l'enfant (Claparède, 1931/2004). Le développement de l'enfant est donc conçu comme naturel.

Le rôle premier de l'éducateur est donc de stimuler l'intérêt de l'enfant dans le cas où celui-ci n'est pas manifeste. La stimulation repose sur une connaissance approfondie de l'enfant qui s'acquiert au travers de l'observation (nous retrouvons donc ici l'influence de

⁸⁸ En raison de ce lien étroit entre la Maison des Petits et l'Institut Jean-Jacques Rousseau, nous utiliserons, pour cette revue de littérature concernant la conception de Claparède de la situation peinture, autant les écrits de et sur ce dernier que les écrits d'Audemars et Lafendel.

Rousseau) et de la connaissance du développement de l'enfant (Claparède, 1909/1951 ; Claparède 1931/2004) (tout comme chez Decroly). Dans la situation peinture d'observation d'après nature, l'éducateur stimule l'intérêt de l'enfant en lui proposant de reproduire des objets qui lui sont familiers et qui peuvent de ce fait l'intéresser (Claparède, 1913). Au cours de la reproduction de l'objet familier par l'enfant, l'éducateur n'intervient que très peu. Il ne corrige aucunement le dessin de l'enfant, mais l'amène à découvrir par lui-même les imperfections de son dessin et ainsi suscite son intérêt à l'améliorer. Une telle situation de reproduction n'est néanmoins pas proposée aux enfants de 3 ans : les enfants de cette tranche d'âge pouvant peindre ce qu'ils désirent (Audemars et Lafendel, 1914). L'éducateur, avec les tout-petits, stimule donc l'intérêt qu'ils ont à reproduire leur monde imaginaire, s'intéresse à leur production graphique et suggère des idées dans le cas où cela est nécessaire.

Célestin Freinet (1896-1966), instituteur d'origine paysanne et ardent défenseur d'une Ecole du Peuple (Crahay, 2010), conçoit la situation peinture comme un lieu d'expression libre, tout comme l'est, entre autres, l'écriture (Peyronie, 1994). Même si, dans les termes, cette conception s'apparente à celle de Montessori, elle s'en distancie néanmoins sensiblement en raison du caractère « libre » que Freinet confère à l'expression. La libre expression est manifestation de la Vie (Freinet, 1977). La libre expression est également principe pédagogique, puisqu'elle rend possible l'expression des sentiments, des émotions, des impressions, des réflexions et des doutes (Peyronie, 1994, p. 220) et contribue ainsi au développement de la personnalité de l'enfant dans sa globalité : but ultime de l'éducation (Freinet, 1969/1974). La situation peinture, lieu d'expression libre et lieu d'éducation, a donc une place de choix dans l'Ecole Freinet. La situation peinture ne devient néanmoins support à l'expression libre que lorsque l'enfant maîtrise suffisamment son graphisme pour pouvoir le mettre au service de celle-ci. La maîtrise du graphisme, de la main et de l'outil utilisé pour peindre, advient quand l'enfant a entre 5 et 6 ans (Freinet, 1969/1973) soit, quand il fréquente l'école maternelle⁸⁹. Avant cette maîtrise, la peinture est uniquement création manuelle (Freinet, 1969/1974). La maîtrise de la main et du pinceau ne s'apprend pas au travers d'exercices méthodiques tels que dans les pédagogies fröbélienne et montessorienne, mais s'apprend en peignant. Autrement dit, l'enfant apprend à peindre en peignant (Freinet, 1969/1973) ou, pour être plus précise, en tâtonnant dans son acte de peindre, tout comme il apprend, au travers du tâtonnement expérimental, tous les actes de la vie (Freinet, 1962). En tâtonnant, l'enfant de 2 – 3 ans, alors en âge de fréquenter les

⁸⁹ L'école maternelle a comme mission d'accueillir, selon Freinet, les enfants de 4 à 7 ans (Freinet, 1969/1974).

*Réserves d'enfants*⁹⁰ tel que le préconise Freinet, produit ses premiers essais de tracés au hasard sur une feuille. Il reproduit ensuite ses premiers essais, les fait entrer dans ses automatismes puis, tout en reproduisant les actes réussis et en abandonnant les actes non pertinents, perfectionne sa technique de peindre (Freinet, 1969/1973). Toujours au travers du tâtonnement expérimental, l'enfant apprend à tenir correctement son pinceau. Nul besoin donc, dans la pédagogie de Freinet, d'explications extérieures données par l'éducateur, comme cela est le cas chez Fröbel par exemple.

L'éducateur tient néanmoins un rôle essentiel dans le tâtonnement expérimental au travers duquel l'enfant se construit dans sa prime enfance, tout comme il jouera un rôle essentiel lorsque la peinture sera support à l'expression quand l'enfant sera plus âgé. Il est d'une part « appui » au tâtonnement expérimental et à l'expression libre (Peyronie, 1994) et d'autre part organisateur de la situation peinture dans laquelle l'enfant fait ses expériences et s'exprime librement (Freinet, 1969/1974). L'« appui » se traduit, lorsque l'enfant tâtonne expérimentalement, par la considération que l'éducateur porte aux réalisations picturales de l'enfant. Cette considération permet en l'occurrence à ce dernier de sélectionner puis de reproduire les actes qu'il a réussis (Freinet, 1969/1973). Ce même « appui » se manifeste, lorsque l'enfant s'exprime librement au travers de la peinture, par le fait que l'éducateur accueille la libre expression de l'enfant (Peyronie, 1994) et la favorise en encourageant notamment l'enfant à parler de son dessin (Freinet, 1969/1974). En tant qu'organisateur de la situation dans laquelle se fait le tâtonnement expérimental ou l'expression libre, l'éducateur veille à ce que tout le matériel nécessaire à la peinture soit à disposition de chaque enfant : chevalets de peinture si la classe est suffisamment grande (Peyronie, 1994), papiers, crayons, petits pots de peinture, chacun contenant un pinceau qui lui est attribué tout au long de la séance (Freinet, 1962).

L'éducateur a un rôle plus important dans la pédagogie de Freinet que dans les pédagogies présentées ci-dessus puisque l'enfant construit sa personnalité avec l'aide de l'éducateur (Peyronie, 1994) : l'apprentissage est donc socialisé.

Georges-Henri Luquet (1876-1965), philosophe français⁹¹, perçoit la situation dessin comme lieu d'éducation : la pratique du dessin spontané contribue au développement mental de l'enfant (Luquet, 1927/1991). En dessinant, l'enfant convoque, notamment, ses capacités d'observation, son attention, ses capacités de synthèse, et apprend également à se conformer au désir de son entourage tout en respectant son propre style. Le style de l'enfant

⁹⁰ Freinet préfère « Réserves d'enfants » en référence aux réserves qui sont créées pour protéger les animaux sauvages de l'urbanisation au terme « Jardins d'enfants » qu'il conçoit comme des Jardins d'acclimatation négligeant le tâtonnement expérimental et le milieu naturel (Freinet, 1969/1974).

⁹¹ Luquet a étudié le dessin chez l'enfant dans le cadre de sa thèse de doctorat intitulée *Les Dessins d'un enfant* (1913) (Ottavi, 2001).

lui est toujours propre et ce même lorsqu'il y a une réelle intention de reproduire les objets de l'environnement qui l'entourent (i.e. dès le stade du « réalisme manqué » : stade qui caractérise le dessin de l'enfant entre 3 et 4 ans, l'enfant dans ce stade dessine selon son modèle interne de la réalité). Le développement de l'enfant est donc conçu comme étant naturel.

L'éducateur dans la situation peinture en éducation préscolaire n'a qu'un rôle effacé⁹². Celui-ci se résume à laisser l'enfant dessiner ce qu'il souhaite de la manière dont il le souhaite. Dans le cas où l'enfant lui demande un sujet, l'éducateur peut lui en proposer un, tout en veillant à ne pas l'imposer et à permettre à l'enfant de dessiner sur ce sujet tel qu'il le souhaite (*ibid.*).

Jean Piaget (1896-1980), psychologue neuchâtelois, considère la situation peinture comme un lieu d'expression⁹³. En peignant, l'enfant peut ainsi concilier sa vie intérieure avec la réalité extérieure (Piaget, 1954). La situation peinture n'est cependant lieu d'expression que lorsque l'enfant a atteint le stade du « réalisme manqué » décrit par Luquet (1927/1991) (Piaget et Inhelder, 1966/1998). Auparavant, notamment aux stades du gribouillage (i.e. stade décrivant le dessin de l'enfant de 1 à 2 ans (Luquet 1927/1991)) et du réalisme fortuit (i.e. stade décrivant le dessin de l'enfant entre 2 et 3 ans (*ibid.*)), la situation peinture est un lieu de jeu et d'exercice (Piaget et Inhelder, 1966/1998) : l'enfant apprend ainsi les propriétés physiques de la peinture. Piaget considère par ailleurs que la peinture est traduction d'une représentation⁹⁴ mentale (Ducret, 2006) : l'enfant traduit en images un monde pensé et non un monde perçu (conception qui, notons-le, rejoint celle de Luquet).

Le rôle de l'éducateur dans la situation peinture, comme dans toutes autres situations éducatives, est de laisser les enfants s'épanouir « selon le processus interne de leur croissance psychique » (Piaget, 1969, p. 214). L'éducateur reste donc en retrait et n'a, en aucun cas, à transmettre des connaissances artistiques à l'enfant (Piaget, 1954). Le développement de l'enfant est donc conçu comme étant biologique.

⁹² Précisons que Luquet confère à l'éducateur un rôle plus actif lorsque l'enfant atteint le stade du réalisme manqué (soit dès 4 ans) (Luquet, 1927/1991).

⁹³ Notons que Piaget ne s'est que très peu intéressé au dessin comme moyen d'expression artistique. Il l'étudie plutôt sous l'angle des capacités de représentation (Ducret, 2006). Il s'est néanmoins positionné sur l'éducation artistique dans un article qu'il a écrit pour l'UNESCO (Piaget, 1954).

⁹⁴ Rappelons ici que les représentations mentales sont, selon Piaget, construites par l'enfant au travers de sa seule activité sur le réel (Piaget et Inhelder, 1966/1998) et plus précisément au travers de la coordination des processus d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1945) : processus qui visent, avec l'équilibration, la construction de l'intelligence (Piaget et Inhelder, 1966/1998).

Emmi Pikler (1902 – 1984), pédiatre, fondatrice de l'Institut Pikler⁹⁵ (Falk, 2011) sis à la rue Lòczy à Budapest (Tardos, 2008), ne traite pas spécifiquement de la situation peinture. Les principes pédagogiques fondateurs de la pédagogie Pikler-Lòczy servant de base à l'élaboration des premiers principes pédagogiques du Centre de vie enfantine (cf. supra), il nous paraît néanmoins essentiel d'aborder le rôle de l'éducateur dans cette situation sous l'angle de cette approche. Nous nous permettrons donc d'inférer le rôle de l'éducateur dans la situation peinture à partir des principes pédagogiques dirigeant toute intervention éducative dans l'approche Pikler-Lòczy : la « valeur de l'activité autonome », la « valeur d'une relation affective privilégiée et l'importance de la forme particulière qu'il convient de lui donner dans un cadre institutionnel », la « nécessité de favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement », et l'« importance du bon état de santé qui sous-tend, mais aussi résulte de la bonne application des principes précédents » (David et Appell, 1973/2008). Le premier principe nous paraît tout particulièrement pertinent pour notre étude car il oriente sensiblement le rôle de l'éducateur en situation peinture. L'éducateur a à favoriser l'activité autonome de l'enfant étant donné que « c'est à travers elle qu'[il] peu[t] accumuler les expériences qui favorisent un harmonieux développement moteur et posent les bases d'un bon développement intellectuel grâce à une expérimentation des situations » (p. 56). L'éducateur a donc à proposer, en situation peinture, les objets nécessaires à la réalisation autonome de l'activité de peindre par l'enfant. Il reste ensuite en retrait et observe l'agir des enfants : l'observation est au centre du travail de l'éducateur. De surcroît, il doit proposer de tels objets à l'enfant uniquement quand celui-ci manifeste un intérêt pour effectuer une telle activité. En effet, pour qu'une « activité soit investie, il faut encore et toujours qu'elle naisse de l'enfant lui-même par une sorte d'auto-induction » (p. 57). L'enfant est donc vu, dans cette approche, comme acteur de son propre développement (Rasse, 2000).

Arno Stern⁹⁶ (1924 -), se définissant comme le « servant du jeu de peindre⁹⁷ » (Stern, 2010), créateur de l'atelier du Closlieu⁹⁸, considère la situation peinture comme lieu

⁹⁵ L'institut Pikler est dénommé indifféremment Institut Pikler, Institut Lòczy ou Institut Pikler-Lòczy. Il accueillait, au moment de son ouverture, en 1946, des enfants dont les parents étaient incarcérés ou tuberculeux (Association Emmi Pikler Lòczy Suisse, n.d.). A l'heure actuelle, il accueille des enfants orphelins, abandonnés ou confiés à l'institution par mesure judiciaire dès leur sortie de la maternité et jusqu'à 6-7 ans (Association Pikler Lòczy France, 2012).

⁹⁶ Certes Stern n'est pas « labellisé » pédagogue, mais au vu de l'influence que sa théorie exerce sur les futurs éducateurs (cf. infra) et eu égard à la définition que donne Houssaye (1994) de ce qu'est un pédagogue : « Seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un *plus* dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation. Tel est le chaudron de la fabrication pédagogique » (Houssaye, 1994, p. 12), Stern a sa place dans cette revue de littérature.

⁹⁷ Notons que Stern oppose le « jeu de peindre » à « l'art de peindre » : « l'art de peindre appartient aux artistes, le jeu de peindre appartient à tous les autres » (Stern, 2010).

d'éducation (tout comme elle l'est pour Rousseau, Oberlin, Fröbel, Claparède, Luquet). L'enfant, en peignant librement et spontanément, développe ses valeurs personnelles (Stern, 1956) et utilise toutes ses facultés mentales, sensorielles et affectives (Stern, 1976). La situation peinture remplit donc toutes les conditions essentielles pour mener à bien le projet d'éduquer. L'éducation a pour but, selon Stern, « l'éclosion des valeurs personnelles » (Stern, 1956, p. 5). La situation peinture est par ailleurs lieu de libre expression.

L'éducateur a un rôle central dans le processus créatif de l'enfant : la libre expression n'est possible que dans certaines conditions, conditions dont l'éducateur est le garant. Il a tout d'abord à organiser l'espace matériel pour faciliter le travail de chacun et garantir un sentiment de confiance : l'aménagement de l'espace reste stable et constant, comme cela est également le cas dans la pédagogie de Montessori, et rien n'y est superflu. Les murs sont tapissés de papier épais, une palette de 8 à 12 couleurs accessible à chacun est placée au centre de la pièce, un pinceau (voire deux) est posé à côté de chaque godet de peinture. Des feuilles blanches de différents formats – les feuilles blanches sont privilégiées aux feuilles de couleur afin de permettre un libre choix des couleurs de peinture et une libre conquête de la surface – sont en libre service dans un coin. L'éducateur a ensuite à transmettre à chaque enfant individuellement⁹⁹ les gestes techniques nécessaires à la libre expression soit : tenir le pinceau au milieu du manche et non à son extrémité ; tenir le pinceau perpendiculairement à la feuille et ne pas y écraser les poils du pinceau ; prendre de la peinture lorsque le pinceau en est presque dépourvu ; tremper son pinceau correctement dans le godet (en n'y trempant que le sommet des poils) ; essuyer le pinceau au bord du godet ; doser l'eau et la gouache en fonction de son objectif (peu d'eau lorsqu'un détail est peint et beaucoup d'eau lorsque la surface est peinte). Dans le cas où un enfant éprouve de la difficulté à appliquer ces différentes techniques, l'éducateur prend sa main et lui fait faire les gestes attendus (Stern, 1956). Notons toutefois que même si l'éducateur transmet la technique à l'enfant, celle-ci advient, selon Stern, chez ce dernier spontanément. L'éducateur n'a par contre pas pour rôle d'enseigner à l'enfant la combinaison des différentes couleurs : l'enfant est ainsi libre d'explorer les différentes combinaisons. L'éducateur n'a également pas à questionner l'enfant sur le contenu de sa peinture, à l'interpréter ou à commenter le produit fini. Il peut cependant interroger l'enfant en lui posant des questions qu'il pourrait lui-même se poser afin de favoriser le processus créatif et ainsi aider l'enfant à penser sa peinture.

⁹⁸ Le Closlieu a ouvert ses portes, sous le nom d'« Académie du jeudi », en 1949 à Paris et accueille des personnes de 2 à 60 ans tous âges confondus.

⁹⁹ Cette transmission est individuelle car les personnes accueillies dans le Closlieu ont des âges différents (et de ce fait des connaissances différentes) (De Jonge, 1984, p. 6).

La situation peinture étant collective, l'éducateur a également à être le garant du cadre : il fait notamment respecter la règle de poser toujours le pinceau à côté du bon godet de couleur (par exemple, placer le pinceau rouge à côté du godet de peinture rouge) afin que chacun puisse toujours disposer de la couleur de son choix. Relevons pour terminer que les peintures réalisées par l'enfant dans l'atelier le Closlieu restent à l'atelier et ne sont donc jamais transmises à l'enfant ou à ses parents (Stern, 1956).

Intéressons-nous pour conclure aux **termes utilisés pour qualifier la situation peinture**. Elle est « occupation » chez Rousseau, Oberlin et Fröbel ; « activité » notamment chez Decroly, Montessori, Freinet¹⁰⁰ ; et « atelier » chez Stern. Sur la base des conceptions éducatives des pédagogues utilisant les termes « activité » et « atelier » dans leur propos, nous émettons les hypothèses suivantes quant à leur utilisation. Le terme « activité » pourrait être lié à l'importance majeure accordée par les différents pédagogues à la seule activité de l'enfant dans la construction de ses connaissances et de son intelligence (matériel de développement chez Montessori, jeu éducatif chez Decroly, expérimentation par tâtonnement chez Freinet...). Le rôle de l'éducateur dans l'« activité » serait par conséquent secondaire. Le terme d'« atelier » pourrait par contre dénoter de la présence d'une transmission nécessaire d'éléments culturels (par exemple la technique), de règles établies de fonctionnement à respecter, ainsi que d'une attente de progression dans l'acte de peindre (l'atelier ayant lieu régulièrement, une fois par semaine comme cela est par exemple le cas dans les « ateliers » du Closlieu (Stern, 1956)). L'éducateur aurait donc un rôle majeur dans le déroulement de celui-ci.

Synthèse des principes pédagogiques portant sur la situation peinture

Evolution des visées pédagogiques : un lieu d'éducation vs un lieu d'expression

La situation peinture comme lieu d'éducation a traversé les siècles. Elle est en effet considérée comme telle par Rousseau et Oberlin (au XVIII^{ème} siècle), par Fröbel (au XIX^{ème} siècle) et par Decroly, Claparède, Luquet (au XX^{ème} siècle) et Stern (au XXI^{ème} siècle). Son rôle éducatif a néanmoins évolué : d'éducation de l'œil et de la main, elle est devenue éducation pour le développement harmonieux de l'enfant. Comme lieu d'expression, elle est apparue au XIX^{ème} siècle avec Montessori, et l'est ensuite restée jusqu'à nos jours. Notons toutefois que dans les années 1850, elle n'a pas encore le caractère « libre », caractère qui lui est conféré dans le début du XX^{ème} siècle par Decroly et Freinet, puis qui est conservé par la suite.

¹⁰⁰ Précisons que la peinture devient « atelier » dans le programme éducatif développé par Freinet pour les enfants en âge scolaire. L'école est en effet organisée sous forme d'ateliers (Freinet, 1969/1974).

Relevons encore que la situation peinture est une pure création manuelle et jeu/exercice chez le tout jeune enfant dans les conceptions de Freinet et Piaget.

Evolution du rôle de l'éducateur : l'éducateur organisateur de la situation peinture et participant, à des degrés divers, à l'acte de peindre

L'éducateur est en tout temps organisateur de la situation peinture : l'éducateur préparant le matériel peinture chez Rousseau (au XVIII^{ème} siècle) tout comme chez Stern (au XXI^{ème} siècle). Notons cependant que son rôle d'organisateur du milieu est tout particulièrement mis en avant dans les pédagogies de Montessori, de Decroly, de Freinet et de Stern. La participation de l'éducateur dans l'acte de peindre de l'enfant se modifie par contre sensiblement au cours des siècles : elle est très forte au XVIII^{ème} siècle (l'éducateur dessinant avec ou devant l'enfant), diminue sensiblement au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle (l'éducateur restant le plus possible en retrait), puis reprend de la vigueur dès le milieu du XX^{ème} siècle (l'éducateur ayant à transmettre à l'enfant les éléments techniques essentiels pour l'acte de peindre).

Evolution des terminologies : occupation, activité, atelier

La situation peinture est occupation chez Rousseau, Oberlin et Fröbel, activité notamment chez Decroly, Montessori, Freinet, et atelier chez Stern.

2.4.1.2. La situation peinture en centre de vie infantine : son histoire

La situation peinture a très probablement été introduite dans les centres de vie infantine lausannois dans les années 1950¹⁰¹ au moment où les premiers éducateurs et les premières jardinières¹⁰² d'enfants sont arrivés sur le terrain de la petite enfance.

Aucun article ne retrace l'évolution de la situation peinture dans les centres de vie infantine lausannois depuis son introduction jusqu'à nos jours. Nous tenterons néanmoins d'en décrire les contours en nous basant notamment sur des travaux de mémoire de diplôme rédigés par de futurs éducateurs¹⁰³.

¹⁰¹ La situation peinture a été introduite dans les années 1960 par les jardinières d'enfants en formation dans la première école genevoise de Jardinières d'enfants (Troutot, 1998) dans les espaces de vie infantine genevois (Binder et Lacroix, 2005). Il est dès lors fort envisageable que cette situation ait suivi le même chemin dans le canton de Vaud. Comme la première école d'Assistants sociaux et d'éducatrices, Fondation Gustave Curchod, a ouvert ses portes dans l'immédiat après-guerre (Pahud, 2011) et que l'école de Jardinières d'enfants « Les Gais Lutins » les a ouvertes en 1954 (Dumas, 2011) (cf. supra), dater l'introduction de cette situation dans les centres de vie infantine lausannois dans les années 1950 paraît des plus réalistes.

¹⁰² Nous utilisons ici la forme féminine, car la forme masculine est très peu usitée.

¹⁰³ Ces travaux ne sont certes pas représentatifs des interventions éducatives mises en œuvre ordinairement dans tous les centres de vie infantine lausannois mais permettent d'entrevoir les préoccupations des futurs professionnels ainsi que leurs principales sources d'inspiration.

Dans les groupes d'enfants de 2 ans ½ à 5 ans, la situation peinture est, dès la fin des années 1970¹⁰⁴ et jusqu'au milieu des années 1980, lieu de socialisation (Genevard et Blanchut, 1978), lieu d'éducation vers l'autonomie (Combe-Immi, 1983) ou lieu de soutien à la créativité (Walter, 1984). Dès la fin des années 1980, la situation peinture s'affiche très clairement comme lieu de libre expression (Machruf, 1987 ; Mühlebach, 2005 ; Veillard, 2008). Quel que soit l'objectif sous-jacent à chaque situation peinture, l'éducateur transmet dans chacune d'elles un certain nombre d'actions à réaliser pour optimiser l'acte de peindre et certaines règles sociales. Les actions à réaliser pour optimiser l'acte de peindre transmises sont : tenir correctement le pinceau (Genevard et Blanchut, 1978 ; Combe-Immi, 1983 ; Walter, 1984 ; Machruf, 1987 ; Mühlebach, 2005), essuyer le pinceau au bord du pot (Genevard et Blanchut, 1978 ; Combi-Immi, 1983 ; Machruf, 1987), se placer devant la couleur désirée avant de se servir d'un nouveau pinceau (Machruf, 1987), ou encore gratter la coulée de peinture (Machruf, 1987). Les règles sociales transmises sont : placer le pinceau dans le petit pot de peinture duquel il provient (Combi-Immi, 1983 ; Mühlebach, 2005), rincer le pinceau avant de le replacer dans le petit pot duquel il provient (Combi-Immi, 1983), ne pas mélanger les couleurs dans les petits pots de peinture (entre autres, Genevard et Blanchut, 1978 ; Combe-Immi, 1983 ; Mühlebach, 2005), règle qui est associée dans une seule situation peinture à ne pas mélanger les couleurs sur la feuille (Machruf, 1987).

Les interventions éducatives spécifiques à la transmission de ces actions et règles ne sont que rarement explicitement décrites. L'article de Walter (1984) nous apprend néanmoins que dans la situation peinture mise en œuvre dans le jardin d'enfants concerné par son étude, l'éducateur a un rôle d'« aide technique » (Walter, 1984, p. 12) – il tient le tube de peinture, le presse au bon endroit... – afin de pallier à la difficulté technique que certains enfants pourraient rencontrer. L'éducateur ne transmet par ailleurs pas directement la technique du pinceau aux enfants, mais suggère à l'enfant qui le tiendrait incorrectement d'« essayer autrement » afin que celui-ci « découvre [seul] une manière de faire différente » (Walter, 1984, p. 12). L'éducateur garde ce rôle d'« accompagnant » et de « guide » dans les années 2000 (Veillard, 2008). Il est intéressant de relever que dans toutes les situations peinture décrites dans ces différents travaux, l'éducateur transmet certaines actions aux enfants et est le garant du maintien de règles de vie, tout comme l'est l'éducateur prôné dans la pédagogie de Stern (cf. supra) sans que la référence explicite à la pédagogie de Stern n'apparaisse dans ces derniers. Cette référence n'advient qu'à la fin des années 1980 (Machruf, 1987) puis perdure jusqu'à la fin des années 2000 (Mühlebach, 2005, Veillard, 2008). Cette situation peinture est par ailleurs dénommée, depuis la fin des années 1970, « atelier peinture ».

¹⁰⁴ La situation peinture n'a pas fait l'objet de travail de diplôme, du moins dans les travaux disponibles, avant la fin des années 1970.

Arrêtons-nous un instant sur **ce terme « atelier »** afin de mieux appréhender ce qu'il sous-tend. Il fait son apparition à l'Ecole Maternelle française dans les années 1970 (Arenilla, Rolland, Roussel et Gossot, 2007 ; Carrière, 2009). L'Ecole Maternelle française s'est alors réapproprié la terminologie présente dans le mouvement de l'Ecole Active dans les années 1940 pour qualifier la nouvelle forme de travail dans laquelle les élèves (des classes élémentaires) étaient introduits (Carrière, 2009). L'atelier y est défini comme :

« [...] un lieu où se déroulait une activité particulière et que fréquentait, selon certaines règles, un groupe d'enfants [...]. Les ateliers ne se confondaient pas aux coins jeux, ils obéissaient chacun à une progression dans le travail au cours de l'année, qu'il s'agisse soit d'une logique d'apprentissage, soit d'accomplir des tâches nécessitées par le projet de classe. » (Arenilla, Rolland, Roussel et Gossot, 2007, p. 13-14).

Les ateliers peinture proposés aux enfants de 2 ans $\frac{1}{2}$ à 5 ans dans les centres de vie infantine lausannois depuis les années 1970 tendent sensiblement à se rapprocher de ce que sont les ateliers de l'Ecole Maternelle : il y a en effet transmission d'actions à réaliser pour peindre de manière optimale (à des degrés variables, certes), demande de respect de certaines règles et attente d'une progression dans l'acte de peindre (toujours à des degrés variables).

Très peu d'informations ont pu être récoltées concernant la situation peinture mise en œuvre dans les **groupes d'enfants âgés de moins de 2 ans $\frac{1}{2}$** dans le centre de vie infantine lausannois : un seul mémoire de diplôme portant sur cet objet (Henry et Perruchoud, 2002). La situation peinture y est conçue comme un lieu de créativité.

L'éducateur place les enfants dans une situation de découverte de la peinture, verbalise leur agir, leur donne un aperçu des différentes techniques (la manière dont cet aperçu est donné n'est malheureusement pas explicité ; il semblerait néanmoins que l'éducateur ne transmette pas d'actions particulières aux enfants) et les accompagne dans leur acte de peindre. La nature de cet accompagnement n'est pas décrite, mais elle peut être déduite des références pédagogiques citées – Freinet, Claparède et Lóczy – trois pédagogies dans lesquelles l'enfant est considéré comme étant acteur de son propre développement (même si son développement est socialisé dans la conception de Freinet (cf. supra)). Cette situation peinture est par ailleurs dénommée dans ce groupe d'enfants : activité peinture.

La situation peinture est donc atelier dans les centres de vie infantine lorsqu'elle est organisée dans les groupes accueillant des enfants de plus de 2 ans $\frac{1}{2}$ et activité lorsqu'elle est organisée dans les groupes accueillant des enfants de moins de 2 ans $\frac{1}{2}$.

2.4.1.3. La situation peinture dans le Centre de vie infantine étudiée sous l'angle des diverses pédagogies

Dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs (enfants de 2 à 3 ans) et les Moyens (enfants de 3 à 4 ans), **la situation peinture est lieu d'éducation**. Dans le groupe des Trotteurs, la situation peinture vise explicitement deux objectifs pédagogiques – la mobilisation de la concentration des enfants et l'éveil de leur sens visuel (document interne) – objectifs qui peuvent être rapprochés, pour le premier, de l'objectif formulé par Oberlin et Luquet concernant le développement des capacités attentionnelles et pour le second, de l'objectif « éducation de l'œil au travers de l'observation » présent dans les pédagogies de Rousseau, Oberlin, Fröbel, Claparède et Luquet. Dans le groupe des Moyens, la situation peinture a pour objectif explicite l'apprentissage de certaines notions culturelles, notamment les notions de saisons, de couleurs de base, de parties du corps (document interne). Ces deux objectifs peuvent être rapprochés, pour le premier, de l'éducation de la main présente dans les pédagogies de Rousseau, Oberlin et de Fröbel et pour le second, de l'éducation de la tête présente dans les pédagogies d'Oberlin, Fröbel, Decroly et Claparède. Il est par ailleurs intéressant de souligner que les objectifs pédagogiques formulés pour les situations peinture des deux groupes d'enfants font complètement écho aux objectifs proposés pour cette même situation par Jean-Frédéric Oberlin à la fin du XVIII^{ème} siècle. Le projet éducatif d'Oberlin semble donc être encore d'actualité et peut, comme le soulignait déjà Oberlin à son époque, rejoindre les intérêts des institutions préscolaires sans nécessaire adhésion aux conceptions religieuses qui lui sont sous-jacentes (Chalmel, 2005).

Notons encore que la situation peinture dans les deux groupes d'enfants est un **lieu d'éducation au choix autonome** au travers de l'opportunité qui est faite aux enfants de choisir de participer ou non à la situation (documents internes). Cette visée rejoint donc un des principes éducatifs développés par Montessori : l'apprentissage du choix de l'activité.

Dans les deux groupes d'enfants, **le processus créatif est au cœur** de l'intention éducative (documents internes) : l'attention des éducateurs se porte sur le processus et non sur le produit fini. Il semblerait néanmoins que la situation peinture ne soit pas dans les deux groupes **un lieu d'expression**. Elle l'est explicitement dans le groupe des Moyens (document interne) et rejoint en cela les conceptions de Montessori, Freinet, Decroly, Piaget et Stern. Mais ne l'est par contre pas dans le groupe des Trotteurs. Aucune mention à l'expression n'est en effet présente dans le projet pédagogique spécifique à ce groupe d'enfants. Il est dès lors envisageable que la situation peinture soit, dans ce groupe, **lieu de création manuelle**. Elle rejoindrait en cela la conception de la situation peinture de Freinet pour les enfants de moins de 6 ans. Elle pourrait également être, comme Piaget le conçoit pour les enfants de moins de 3 ans, jeu et exercice. Notons encore que le rôle de l'éducateur

en situation peinture est, dans le groupe des Moyens, d'**organiser l'espace** de sorte à mettre à disposition des enfants tout le matériel utile pour peindre (document interne) tout comme le fait l'éducateur de Rousseau, Montessori, Decroly ou Freinet.

Dans le Centre de vie infantine, les visées pédagogiques des situations peinture organisées dans les groupes Trotteurs et Moyens se rapprochent donc de celles proposées par les différents pédagogues au cours des siècles sans néanmoins correspondre complètement à l'une des conceptions présentées. La dénomination utilisée pour qualifier la situation peinture dans les deux projets pédagogiques – **activité peinture** dans le groupe des Trotteurs et **atelier peinture** dans le groupe des Moyens – rejoint par ailleurs complètement les dénominations données à ces deux situations dans les différents travaux de mémoire consultés et rend également compte de la pédagogie sous-jacente à chaque situation.

3. PROBLÉMATIQUE

La situation semi-formelle caractérisant théoriquement, selon la catégorisation proposée par Brossard, les situations mises en œuvre en centre de vie infantine se situe, sur le continuum des situations éducatives, entre la situation quotidienne et la situation formelle. La situation semi-formelle présente par ailleurs théoriquement des traits proches de ceux de la situation quotidienne : la connaissance des objets passe par leurs usages, la nouvelle connaissance se rattache à l'ancienne et ne provoque pas de rupture dans le développement ou uniquement des micro-ruptures, l'éducateur travaille dans une zone de développement potentiel qui garde une certaine proximité avec les capacités existantes des enfants, les enfants suivent leurs propres intérêts et motivations, la transmission des procédures se fait dans le contexte dans lequel elles sont habituellement employées. Elle pourrait néanmoins, si l'on se réfère aux caractéristiques de la forme préscolaire identifiée dans les classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaires HarmoS (soit dans une institution préscolaire à visée d'enseignement), se distancier par certains aspects de la situation quotidienne : l'espace d'actions dans lequel l'élève se conforme aux demandes de l'enseignant (i.e. dans la terminologie de Vygotski, l'élève suit le « programme du maître ») pourrait se rencontrer également dans les situations organisées en centre de vie infantine. Cet espace d'actions pourrait même, au vu des travaux menés par Moro et Joannes à l'école maternelle française, présenter des caractéristiques proches de celles de la situation formelle : l'enseignant/l'éducateur suspendant l'action de l'élève/l'enfant afin d'activer ses capacités de réflexion (Moro et Tapparel, 2011).

En nous référant au texte original dans lequel Vygotski présente le concept « programme du maître » (Vygotski, 1935/1995), nous pouvons ajouter que cet espace pourrait préférentiellement apparaître dans les situations organisées dans le groupe des Moyens. Vygotski considère en effet que l'âge de 3 ans marque un tournant dans la nature des apprentissages : l'enfant dès 3 ans peut apprendre en suivant le « programme du maître » si celui-ci devient son propre programme alors que l'enfant de moins de 3 ans apprend en suivant ses intérêts et ses motivations (i.e. il suit « son propre programme »). Ajoutons encore qu'il est envisageable que dans les situations dans lesquelles les enfants apprennent en suivant leurs propres intérêts et motivations, il y ait émergence d'une auto-organisation (Quéré, 1994) des interactions : l'éducateur suivrait ainsi les intérêts et les motivations des enfants.

L'analyse de la situation peinture telle que décrite dans les projets pédagogiques respectifs des deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens, ainsi que l'étude de cette situation organisée en centre de vie infantine dans ses aspects historiques et pédagogiques laissent par ailleurs entrevoir que les apprentissages effectués par les enfants dans la situation peinture organisée dans le groupe des Trotteurs ne sont pas de même nature que ceux effectués par les enfants dans la situation peinture organisée dans le groupe des Moyens. Dans le groupe des Trotteurs, les enfants explorent le matériel mis à leur disposition et sont dans une situation de découverte : ils suivent par conséquent leurs propres intérêts et propres motivations (i.e. dans la terminologie de Vygotski, leur « propre programme »). Alors que dans le groupe des Moyens, les enfants ont à intégrer des actions optimisant leur acte de peindre ainsi que des règles sociales visant le bon fonctionnement de la situation : ils ont ainsi à se conformer aux demandes et exigences de l'éducateur (i.e. dans la terminologie de Vygotski, le « programme du maître »). En considérant la thèse de Vygotski (1934/1997), l'apprentissage anticipe, précède et provoque le développement, le développement provoqué dans ces deux situations pourrait donc être différent.

Afin d'étudier empiriquement les situations organisées ordinairement dans le Centre de vie infantine nous empruntons à la didactique des disciplines un de ses concepts phares : le concept de « transposition didactique »¹⁰⁵ (Chevallard, 1985/1991). Dans le cadre de notre étude, ce concept ne porte pas sur la transformation des savoirs ((Munch, 2005a, 2005b ; 2009 ; Munch et Schubauer-Leoni, 2003a, Munch et Schubauer-Leoni,

¹⁰⁵ En didactique des disciplines, la transposition didactique réfère à un double mouvement de transformation du savoir : la transposition didactique interne et la transposition didactique externe (Chevallard, 1985/1991). Dans notre recherche, nous convoquons uniquement la transposition didactique externe qui renvoie au processus de transformation des savoirs et pratiques [dans notre étude, des situations] présents sur la scène sociale en savoirs enseignables dans l'institution scolaire (Perrenoud, 1998). La transposition didactique interne renvoie quant à elle au processus de transformation des savoirs enseignables (tels qu'ils apparaissent dans les manuels, les programmes...) en savoirs tels qu'ils sont effectivement enseignés en classe (Moro et Chéradame, 2006).

2003b ; Schubauer-Leoni, Munch et Kunz-Félix, 2002), mais porte sur la transformation des situations. Nous postulons en effet que les situations éducatives organisées en centre de vie infantine résulteraient d'une forme de transposition (Chevallard, 1985/1991) à partir de la situation quotidienne. Les exigences de l'accueil en collectivité impliquant un « travail de mise en forme » (Brougère, 2002, p. 16) se traduisant par des choix en matière d'interventions éducatives, d'objets et d'organisation matérielle.

Au vu de ces différents éléments, nous posons les **hypothèses suivantes** :

1. la situation semi-formelle en centre de vie infantine n'est pas unique mais est multiple ;

2. certaines situations présentent des caractéristiques qui gardent une certaine proximité avec la situation quotidienne : la connaissance des objets passe par leur usage ; l'éducateur travaille dans une zone de développement potentiel qui reste en proximité des capacités existantes des enfants ; la nouvelle connaissance se rattache à l'ancienne et sa transmission ne provoque pas de rupture dans le développement ; les procédures transmises à l'enfant le sont dans les contextes dans lesquels elles sont habituellement employées ; les enfants suivent leurs propres intérêts et motivations¹⁰⁶ ; il y a émergence d'une auto-organisation (Quéré, 1994) des interactions adultes-enfants ;

3. certaines situations présentent des caractéristiques qui se distancient de celles de la situation quotidienne et présentent quelques similitudes eu égard à la situation formelle : l'éducateur oriente les actions des enfants au travers de consignes prescrivant la manière dont les objets ont à être utilisés dans la situation pour atteindre un objectif précis ; il suspend leur action pour activer leurs capacités de réflexion ; il travaille dans une zone de développement potentiel qui se détache des capacités existantes des enfants ; les enfants sont confrontés aux exigences institutionnelles¹⁰⁷ ; les exigences institutionnelles instaurent une forte tension dans la zone de développement potentiel et pourraient ainsi provoquer une micro-rupture dans le développement.

4. en situation peinture, les apprentissages réalisés par les enfants du groupe des Trotteurs ne sont pas de la même nature que les apprentissages réalisés par les enfants du groupe des Moyens.

¹⁰⁶ Nous abandonnons ici la terminologie de Vygotski « propre programme » qui contient une trop grande connotation biologique pour qualifier les activités que les enfants font en suivant leurs propres intérêts et leurs propres motivations et ne conservons que la référence aux propres intérêts et motivations.

¹⁰⁷ Nous abandonnons ici la terminologie de Vygotski « programme du maître » qui contient la mention d'enseignement pour qualifier les activités que les enfants réalisent en suivant une consigne et préférons la formulation « exigences institutionnelles ».

4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons procédé en trois étapes (cf. figure 1, p. 4). Nous effectuons dans une première étape un entretien *ante* observation avec chacune des deux équipes éducatives participant à cette recherche. Nous réalisons dans la deuxième étape des observations filmées selon une approche « quasi-ethnographique »¹⁰⁸. Nous terminons par un entretien *post* observation avec les éducateurs qui prennent part au troisième temps de la recherche. Nous décrivons la manière dont sont récoltées et analysées les données d'observation et d'entretien après avoir présenté les deux publics étudiés.

4.1. Les deux publics étudiés

4.1.1. Le groupe des Trotteurs et leurs éducateurs

Vingt enfants fréquentent le groupe des Trotteurs à des pourcentages variables (entre 30 % et 100 %). Certains enfants sont présents tous les jours toute la journée tandis que d'autres le sont seulement certains jours de la semaine, d'autres encore uniquement les demi-journées (matin ou après-midi), d'autres enfin trois ou quatre demi-journées par semaine.

Au quotidien, le groupe des Trotteurs accueille un maximum de 14 enfants. Au moment de la réalisation de ce deuxième temps de la recherche (en fin d'année institutionnelle), la moyenne d'âge des enfants est de 31 mois (écart-type de 3 mois). L'enfant le plus jeune a 25 mois et l'enfant le plus âgé a 36 mois.

Une demande¹⁰⁹ écrite est envoyée à tous les parents des enfants présents dans ce groupe afin de solliciter l'autorisation de filmer leur enfant et d'utiliser les données ainsi récoltées à des fins de recherche et de formation (cf. annexe IV). Tous les parents ont accepté que leur enfant soit filmé mais trois d'entre eux ont refusé que les données soient exploitées et ont demandé par conséquent que le visage de leur enfant soit flouté.

Trois¹¹⁰ éducateurs travaillent dans le groupe des Trotteurs. Deux d'entre eux sont présents au même moment afin de respecter les normes établies par le Service de protection de la jeunesse concernant cette tranche d'âge soit, pour rappel, un éducateur pour sept enfants (Service de protection de la jeunesse, 2008). Un stagiaire de 3^{ème} année,

¹⁰⁸ Nous définirons ce que nous entendons par « quasi-ethnographique » dans la suite de notre propos.

¹⁰⁹ Une telle demande est également adressée à tous les parents des enfants fréquentant le groupe situé dans la salle adjacente à celle du groupe des Trotteurs vu que les enfants de ce groupe partagent notamment la terrasse avec les enfants du groupe des Trotteurs et peuvent ainsi apparaître sur les données filmées.

¹¹⁰ Tous les éducateurs participant à cette recherche le font sur une base volontaire.

en formation à l'ESEDE, complète l'équipe éducative. Les trois éducateurs et le stagiaire¹¹¹ ont signé le contrat de recherche que nous avons établi pour l'équipe éducative des Trotteurs¹¹² (cf. annexe V). Ce contrat décrit succinctement la recherche et ses objectifs, le dispositif de recueil de données, les précautions éthiques que nous prenons, l'implication des éducateurs et du stagiaire dans la recherche et les compensations que nous offrons à l'équipe éducative.

Deux éducateurs sont nouvellement diplômés (le premier de l'EESP et le second de l'ESEDE) tandis que le troisième a obtenu son diplôme six ans auparavant (diplôme de l'ESEDE). Les trois travaillent dans le Centre de vie infantine depuis l'obtention de leur diplôme. Notons encore qu'un des deux éducateurs nouvellement diplômés a réalisé sa formation en emploi dans le Centre de vie infantine. Il y travaille donc depuis plus de six ans.

4.1.2. Le groupe des Moyens et leurs éducateurs

Trente-huit enfants fréquentent le groupe des Moyens à des pourcentages variables (entre 20 et 100 %). Certains enfants sont présents tous les jours toute la journée tandis que d'autres le sont certains jours de la semaine, d'autres encore uniquement les demi-journées (matin ou après-midi), d'autres enfin trois ou quatre demi-journées par semaine.

Au quotidien, le groupe accueille trente enfants en matinée et vingt enfants l'après-midi. Au moment de la réalisation de ce deuxième temps de la recherche (en fin d'année institutionnelle), la moyenne d'âge des enfants est de 4 ans (écart-type de 7 mois). L'enfant le plus jeune a 35 mois et l'enfant le plus âgé a 5 ans et un mois.

Tout comme pour les enfants du groupe des Trotteurs, une lettre est adressée aux parents des enfants du groupe des Moyens afin de leur demander l'autorisation de filmer leur enfant et d'exploiter par la suite les données récoltées à des fins de recherche et de formation. Un couple de parents a refusé que leur enfant soit filmé. Trois autres ont accepté que leur enfant soit filmé sous condition que son visage soit flouté. Tous les autres parents ont accepté.

¹¹¹ Dans les centres de vie infantine vaudois, le stagiaire ne compte pas dans l'encadrement (Service de protection de la jeunesse, 2008). Le stagiaire de 3^{ème} année peut néanmoins effectuer des remplacements et prendre ainsi la place d'un éducateur diplômé (*ibid.*). Le stagiaire du groupe des Trotteurs est par conséquent considéré dans notre recherche comme un éducateur lorsqu'il organise une situation éducative et les situations qu'il met en œuvre sont filmées.

¹¹² Précisons ici qu'une demande d'autorisation de filmer et d'exploiter les données récoltées est également faite aux éducateurs travaillant dans le groupe d'enfants situé dans la salle adjacente à celle du groupe des Trotteurs (cf. annexe VI). Les éducateurs de ce groupe peuvent apparaître sur les données filmées étant donné que ce groupe partage notamment la terrasse avec le groupe des Trotteurs.

Quatre éducateurs travaillent dans le groupe des Moyens. Trois d'entre eux sont présents en matinée et deux d'entre eux durant l'après-midi eu égard aux normes édictées par le Service de protection de la jeunesse qui fixe le taux d'encadrement pour ce groupe, pour mémoire, à un éducateur pour 10 enfants (Service de protection de la jeunesse, 2008). L'équipe éducative est complétée par un remplaçant fixe¹¹³ qui débutera sa formation d'éducateur de l'enfance, en formation en emploi à l'ESEDE, à la rentrée scolaire suivante. Un stagiaire¹¹⁴ est également présent.

Les quatre éducateurs travaillant dans ce groupe d'enfants ont des parcours différents. Le premier a obtenu son diplôme au début des années 1980 à l'EESP et dispose d'une expérience professionnelle de 28 ans. Il travaille depuis 14 ans dans le Centre de vie infantine. Le second est diplômé ESEDE depuis 7 ans et travaille depuis l'obtention de son diplôme dans le Centre de vie infantine. Le troisième a obtenu son diplôme ESEDE au début des années 2000. Il a travaillé dans le domaine de la petite enfance pendant environ 12 mois puis dans un secteur hors champ. Il est dans le Centre de vie infantine depuis un peu moins de 2 ans. Le dernier est diplômé de l'EESP depuis moins de 2 ans et travaille dans le Centre de vie infantine depuis l'obtention de son diplôme.

Les quatre éducateurs, le stagiaire et le remplaçant fixe ont signé, tout comme l'équipe éducative du groupe des Trotteurs, le contrat de recherche¹¹⁵ que nous avons établi à l'intention de l'équipe éducative du groupe des Moyens. Ce contrat se présente sous la même forme que celui que nous soumettons à l'équipe éducative des Trotteurs. Un seul éducateur émet une réserve concernant le fait d'être filmé. Nous organisons donc les différentes prises de vue de sorte à ne pas filmer les situations éducatives qu'il organise afin de respecter sa volonté. Notons encore qu'un membre du personnel de maison participe activement aux situations d'alimentation organisées dans le groupe des Moyens. Pour cette raison, une demande d'autorisation de le filmer et d'exploiter les données ainsi récoltées à des fins de recherche et de formation lui est adressée¹¹⁶.

¹¹³ Ce remplaçant fixe est présent au quotidien et est donc inclus dans la recherche.

¹¹⁴ Ce stagiaire ne participe pas activement à cette étape de la recherche étant donné qu'il n'est pas en 3^{ème} année de formation (cf. supra). Aucune information concernant son parcours n'est donc recueillie.

¹¹⁵ Plusieurs remplaçants travaillent dans le groupe des Moyens au moment où le deuxième temps de la recherche est effectué. Ces remplaçants ponctuels ne sont pas inclus dans la recherche. Une demande d'autorisation de les filmer et d'exploiter les données à des fins de recherche et de formation sur lesquelles ils apparaissent leur est néanmoins adressée. Cette demande est identique à celle que nous avons adressée aux éducateurs travaillant dans le groupe d'enfants occupant la salle adjacente de celle du groupe des Trotteurs (cf. annexe VI).

¹¹⁶ Cette demande est identique à celle que nous avons adressée aux éducateurs travaillant dans le groupe d'enfants occupant la salle adjacente de celle du groupe des Trotteurs (cf. annexe VI).

4.2. Méthodologie de récolte des données

4.2.1. Les données d'observation filmées

Pour saisir les situations éducatives organisées ordinairement dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens, nous nous tournons vers la méthodologie de l'ethnographie. Cette méthodologie est en effet la plus appropriée pour saisir les situations telles qu'elles se présentent ordinairement dans leur contexte de production (Willis, 2007), i.e. dans chacun des deux groupes d'enfants et ce, sans aucune modification de notre part (Uzzell et Barnett, 2006). Afin d'optimiser la récolte des données et leurs analyses, nous recourons au caméscope. Notre méthodologie de récolte des données se distancie ainsi quelque peu de la méthodologie utilisée par les ethnographes (i.e. observation papier-crayon) (Willis, 2007) et devient donc « quasi-ethnographique ».

Afin de saisir l'entièreté des situations mises en œuvre dans chacun des deux groupes d'enfants, nous procédons à des observations filmées en continu (soit chaque jour, de l'ouverture du Centre de vie infantine à sa fermeture) pendant une semaine dans chacun d'eux. Nous filmons toutes les situations telles qu'elles se présentent hormis, pour des questions éthiques et par respect pour l'intimité des enfants, la situation de repos, les changes dans le groupe des Trotteurs et le passage aux toilettes dans le groupe des Moyens, et les situations de séparation et de retrouvailles. Nous ne filmons également pas les situations de promenade au vu de la difficulté de récolter des données valides dans une telle situation.

Nous planifions de manière rigoureuse, en accord avec les deux équipes éducatives, les différentes prises de données afin de récolter un échantillon le plus complet possible des situations mises en œuvre dans le Centre de vie infantine. Nous filmons également en situation chaque éducateur travaillant dans les deux groupes d'enfants (hormis l'éducateur qui a émis le souhait de ne pas être filmé (cf. supra)). Nous suivons les éducateurs dans leurs déplacements si cela est requis pour notre recherche (nous ne les suivons par contre pas lorsqu'ils vont à la salle de bains avec un des enfants). Nous obtenons ainsi une durée totale de 25 heures 05 minutes de film dans le groupe des Trotteurs (la durée minimale par journée est de 4 heures 24 et la durée maximale de 6 heures 04) et 23 heures 19 minutes dans le groupe des Moyens (la durée minimale par journée est de 3 heures 20 et la durée maximale de 7 heures 26).

La planification des prises de données s'est quelque peu complexifiée dans le groupe des Moyens en raison du refus d'un couple de parents de nous laisser filmer leur enfant. Différentes stratégies sont alors adoptées en étroite collaboration avec l'équipe éducative afin de respecter leur volonté : 1. le groupe des Moyens étant séparé en deux sous-groupes

(cf. supra), nous filmons, quand cela est possible, le demi-groupe dans lequel cet enfant n'est pas présent ; 2. cet enfant rejoignant le groupe des écoliers lors de la rentrée scolaire suivante, des moments d'adaptation dans ce groupe sont prévus pour lui durant la semaine d'observations (i.e. l'enfant passe des moments de la journée dans le groupe des écoliers) ; 3. lorsque ces deux stratégies ne peuvent être appliquées, nous positionnons notre caméscope de sorte à ce que cet enfant soit hors champ et nous demandons à un des éducateurs présents de se mettre à ses côtés afin de veiller à ce qu'il ne se déplace pas au cours de la prise de données. Notons ici que cette stratégie ne porte aucunement conséquence sur la qualité des données récoltées.

Le positionnement du caméscope est en effet entièrement gouverné par notre objectif de recherche – saisir les situations telles qu'elles se présentent ordinairement – et non par une volonté de filmer l'agir de tous les enfants. Le traitement des données tel que nous le prévoyons (cf. infra) ne nécessite pas non plus que le caméscope soit face à l'éducateur filmé. Se trouvent donc dans le champ du caméscope l'éducateur qui organise la situation, les objets qu'il met en scène et au minimum un ou deux enfants. Le caméscope est placé dans la mesure du possible dans un coin, ce afin de perturber le moins possible les enfants et leurs éducateurs. Nous privilégions par ailleurs l'usage du caméscope sur pied et optons pour un grand angle afin d'augmenter le champ de vision. Nous demandons également à l'éducateur filmé de porter un micro sans fil. L'ajout du micro nous permet de capter les propos de l'éducateur quel que soit le niveau sonore environnant (celui-ci est par exemple tout particulièrement important lors de la situation d'alimentation organisée dans le groupe des Moyens : se trouvent alors, dans une même salle, 30 enfants, trois éducateurs, un stagiaire et un membre du personnel de maison).

Ajoutons encore que les deux semaines d'observations filmées sont précédées d'une période de prise de contact avec les participants de l'étude afin que ces derniers puissent par la suite agir le plus naturellement possible¹¹⁷ (Willis, 2007). Nous passons ainsi un jour dans chacun des deux groupes d'enfants. Cette journée de familiarisation permet non seulement aux enfants des deux groupes de faire notre connaissance mais vise également, pour notre part, les deux objectifs suivants : 1. avoir une connaissance suffisante de la configuration des lieux pour penser au mieux le positionnement du caméscope dans chaque

¹¹⁷ Nous souhaitons partager deux anecdotes liées à la récolte des données d'observation lors de ce deuxième temps de la recherche. Anecdotes qui illustrent le fait que le chercheur faisait partie intégrante de la vie de la collectivité durant ces deux semaines de récolte de données. Au cours d'une situation pâte à modeler dans le groupe des Trotteurs, une des enfants présente questionne l'éducateur qui est à ses côtés sur les raisons de notre présence dans le groupe sans néanmoins cesser son activité autour de la pâte à modeler. Au cours d'une situation transition dans le groupe des Moyens, l'éducateur et les enfants se déplaçaient vers la terrasse en formant un train (chaque enfant avait ses deux mains posées sur les épaules de l'enfant qui était devant lui). Nous suivions les enfants. A plusieurs reprises durant le déplacement, un des enfants présents regardait derrière lui comme s'il s'assurait que nous étions toujours présente.

salle occupée par les deux groupes d'enfants ; 2. faire un premier repérage vidéo des lieux (en dehors de la présence des enfants et des éducateurs). Durant ces deux journées de familiarisation, aucune donnée filmée n'est récoltée. Nous prenons cependant quelques notes à la fin de chaque journée afin de garder une trace des situations rencontrées et des événements qui nous sont apparus importants. Nous passons également une demi-journée dans les autres secteurs du Centre de vie infantine afin de faire connaissance avec tous les enfants fréquentant ce lieu de vie et avec tous les membres de l'équipe éducative.

Les données d'observation filmées ainsi recueillies sont complétées par des entretiens conduits séparément avec chacune des deux équipes éducatives (cf. figure 1, p. 4). Ces données ajoutent de la crédibilité à notre étude puisque, comme le mentionne Mertens (1998), la triangulation, autrement dit le fait de confronter des données issues de sources différentes, améliore la validité d'une étude qualitative.

4.2.2. Les entretiens ante observation

Ces entretiens sont effectués avant la réalisation des données d'observation filmées et visent non seulement à avoir une première connaissance des situations mises en œuvre dans les deux groupes d'enfants mais également à récolter des informations concernant l'organisation de chacun des deux groupes d'enfants en matière notamment de déroulement de la journée. Les informations recherchées concernant les situations éducatives portent sur les objectifs pédagogiques qui les sous-tendent, sur leur durée de vie et sur la manière dont ces situations sont organisées. Ces entretiens se présentent sous la forme d'entretien semi-structuré tout comme l'entretien réalisé avec le directeur du Centre de vie infantine (cf. supra) (cf. annexe VII). Les thématiques générales sont posées avant l'entretien et les questions sont préétablies. Nous pouvons néanmoins au cours de l'entretien en modifier la formulation ou l'ordre d'apparition (Dépelteau, 2000). Les deux entretiens sont enregistrés sur support audio.

4.2.3. Les entretiens post observation

Cet entretien réalisé avec les deux éducateurs participant au troisième temps de la recherche vise deux objectifs. D'une part, à confronter nos résultats de recherche à la réalité du terrain telle qu'elle est perçue par les deux éducateurs travaillant dans les deux groupes d'enfants observés dans le troisième temps de la recherche ¹¹⁸ et ainsi à augmenter la

¹¹⁸ Précisons ici qu'un des deux éducateurs présents a participé au deuxième temps de la recherche alors que le second pas. Ces deux temps de la recherche n'étant pas réalisés sur la même année institutionnelle, l'éducateur du groupe des Trotteurs filmé dans le temps III était au moment de la récolte de ces données d'observation filmées dans un autre groupe d'enfants du secteur des Tout-Petits. L'éducateur de ce secteur suit chaque enfant de son arrivée dans le Centre de vie infantine jusqu'à son départ pour le secteur des Plus Grands (cf. infra).

crédibilité de notre étude (Mertens, 1998). Et, d'autre part, servir d'entretien d'orientation (Joannes, 2005) pour la suite de notre recherche.

Le premier objectif, la confrontation de nos résultats à la réalité du terrain, nécessite la réalisation des analyses des données d'observation filmées et des données d'entretien *ante* observation avec les deux équipes éducatives. L'entretien *post* observation est donc agendé peu de temps avant le lancement du troisième temps de la recherche.

Le deuxième objectif, servir d'entretien d'orientation, nous amène à opter pour la tenue d'un seul entretien avec les deux éducateurs au lieu de deux entretiens séparés avec chacun d'eux. Nous souhaitons en effet sélectionner, en accord avec les deux éducateurs impliqués dans le troisième temps de la recherche, une situation éducative se rencontrant ordinairement dans les deux groupes d'enfants. Obtenir l'avis des deux éducateurs au cours d'un même entretien nous permet d'une part de les faire se sentir partie prenante de notre recherche de thèse et d'autre part de négocier avec chacun d'eux la proposition que nous leur faisons.

Sur la base de nos analyses, nous optons pour une situation catégorisée différemment dans les deux groupes d'enfants : la situation peinture. Elle est catégorisée situation de l'entre-deux (S3) lorsqu'elle se rencontre dans le groupe des Trotteurs et situation distante de la situation quotidienne (S4) lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Moyens (cf. infra).

4.3. Méthodologie d'analyse des données

4.3.1. Les données d'observation filmées

L'analyse des données d'observation filmées se fait en quatre étapes : les trois premières étapes s'organisent autour de plusieurs lectures à vue des données d'observation filmées et la dernière convoque le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 1985/1991) afin de catégoriser les situations observées sur la base de l'extraction de leurs traits caractéristiques. Cette catégorisation a ensuite permis de placer ces différentes situations sur un continuum de situations semi-formelles.

4.3.1.1. Première lecture à vue

Nous appelons « lecture à vue » le fait de visionner les données d'observation filmées en continu et sans a priori. Cette première lecture à vue vise deux objectifs : écarter toutes les séquences où il n'y a pas d'interactions triadiques éducateur-enfant(s)-objet(s) (Moro et Rodríguez, 2005) et circonscrire les différentes situations éducatives.

Le premier objectif est atteint lorsque les données récoltées sont épurées de tous les moments ne présentant pas d'interactions triadiques éducateur-enfant(s)-objet(s). Sont ainsi ôtées de notre corpus, entre autres, les moments de discussion entre adultes (éducateurs ; éducateurs-directeur ; éducateurs-personnel de maison ; éducateurs-parents) et les moments où une personne étrangère¹¹⁹ à l'institution apparaît dans une des salles dans laquelle se déroule l'observation filmée. Ce nettoyage des données est rendu possible par notre objectif du deuxième temps de la recherche : il s'agit pour nous de repérer les situations éducatives mises en œuvre dans les deux groupes d'enfants et non de déterminer avec précision la durée de chacune d'elles. Le recours à l'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s) comme critère de décision pour déterminer ce qui est à conserver et ce qui est à supprimer est imposé par le paradigme dans lequel nous évoluons. Dans celui-ci, l'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s) est perçue de manière unitaire et sert d'unité d'observation et d'unité de base à toute analyse (Moro et Rodríguez, 2005) : une situation éducative, en centre de vie infantine, se construisant dans l'interaction éducateur-enfant(s)-objet(s). La durée ôtée dans le corpus dans le groupe des Trotteurs correspond à 3 heures 55 et celle ôtée dans le corpus du groupe des Moyens correspond à 6 heures 47 pour un total de 10 heures 42. La différence observée entre les deux groupes peut être expliquée, en partie, par le fait que dans le groupe des Moyens se trouvent les sanitaires destinés au personnel administratif du Centre de vie infantine ce qui induit, dans ce groupe, un certain nombre de déplacements de personnes, certes connues par les enfants, mais pour lesquelles aucune demande d'autorisation de filmer n'a été formulée.

Le premier découpage des situations éducatives consiste à délimiter les différentes situations éducatives présentes sur les 37 heures 18 minutes de film. Nous considérons, à la suite de Moro et Joannes (en préparation b), qu'une situation est une unité temporelle dans laquelle un enfant/des enfants exerce(nt) une activité. Les significations autour de l'activité qu'un enfant/des enfants a/ont à construire sont transmises soit par l'éducateur en début de situation (au travers notamment de l'énonciation d'une consigne) soit tout au long de celle-ci. Les objets matériels proposés dans chaque situation restent stables tout au long de celle-ci et sont mis en scène dans un lieu circonscrit. Chaque situation a donc un début et une fin qui devraient être aisément identifiables. « Devraient » du fait que nous avons observé que plusieurs situations peuvent se dérouler en parallèle. Nous avons par exemple constaté que dans les deux groupes d'enfants il est possible qu'un ou plusieurs enfants soient engagés dans une situation peinture alors que les autres sont en situation de jeu libre.

¹¹⁹ Le centre de vie infantine étant un lieu de vie, des personnes étrangères au groupe d'enfants peuvent faire leur apparition dans les salles. Nous avons par exemple pu observer la présence d'ouvriers.

4.3.1.2. Deuxième lecture à vue

La deuxième lecture à vue poursuit trois objectifs : le premier inventaire des situations éducatives mises en œuvre dans les deux groupes d'enfants ; la sélection raisonnée d'une situation empirique qui nous semble emblématique des situations représentatives répertoriées ; et la mise en exergue de situations ne pouvant pas être classées dans l'une des huit situations représentatives de l'accueil collectif de jour et étant de ce fait « hors catégories ».

Le premier inventaire des situations éducatives se fait sous forme de tableau. Toutes les situations observées sont classées dans un tableau selon leur appartenance à l'une des huit situations identifiées comme représentatives des structures d'accueil collectif de jour, soit, pour rappel : la situation de soin, la situation d'alimentation, la situation de jeu libre, la situation de séparation et de retrouvailles, la situation dite encadrée, la situation de transition, la situation de repos, et la situation d'accueil du matin. Le moment de la journée durant lequel ces situations sont organisées est également relevé. Rappelons ici que ce premier inventaire est complété après analyse avec les informations récoltées dans le cadre des entretiens *ante* observation (cf. supra).

Situations emblématiques sélectionnées pour chaque situation représentative observée		
<i>Situation représentative</i>	<i>Groupe des Trotteurs</i>	<i>Groupe des Moyens</i>
Situation de soin	5 ¹²⁰ /11	2 ¹²¹ /4
Situation d'alimentation	5 ¹²² /17	5 ¹²³ /18
Situation de jeu libre	3/12	10/13
Situation d'accueil du matin	2/5	3/7
Situation dite encadrée	10/15	6/9
Situation de transition	11/23	11/17

Tableau 2 : Nombre de situations emblématiques sélectionnées par situation représentative et ce pour chaque groupe d'enfants.

¹²⁰ Dans ces cinq situations, deux concernent le brossage des dents et trois le lavage des mains.

¹²¹ Les deux situations sont des situations dans lesquelles les enfants se brossent les dents.

¹²² Soit une situation de petit-déjeuner, deux situations de repas de midi, une situation de goûter, une situation de collation.

¹²³ Soit une situation de petit-déjeuner, une situation de repas de midi, deux situations de goûter, une situation de collation.

Sur la base de ce premier inventaire, nous sélectionnons de manière raisonnée une, ou plusieurs, situation(s) empirique(s) pour chacune des huit situations représentatives. Cette sélection repose sur les critères suivants : situation complète (i.e. qui est filmée dans son entièreté, soit du début à la fin) ; situation contenant plusieurs interactions triadiques éducateur-enfant(s)-objet(s) ; et situation organisée par un éducateur diplômé (et non un remplaçant). Les situations empiriques de transition sont sélectionnées en raison de leur rattachement à une des situations empiriques déjà choisies. Dans le cas où plusieurs situations empiriques classées dans une même situation représentative présentent une organisation différente, elles sont toutes sélectionnées (cf. tableau 2).

4.3.1.3. Troisième lecture à vue

La troisième lecture à vue vise la réalisation d'un synopsis inspiré de Dolz, Ronveaux, et Schneuwly (2006) mettant au jour les grandes périodes d'activité que les enfants réalisent dans chacune des situations sélectionnées. Les synopsis de toutes les situations empiriques sélectionnées et catégorisées dans une même situation représentative sont mis en parallèle afin d'en extraire les caractéristiques génériques.

4.3.1.4. Le concept de transposition didactique comme outil pour catégoriser les situations éducatives

Nous recourons, comme mentionné précédemment, au concept de transposition didactique proposé par Chevallard (1985/1991) comme « une machine à *produire des connaissances* » (Chevallard, 1994, p. 136) afin de catégoriser les situations emblématiques sélectionnées en situations éducatives génériques (Parsons, 1937/1968) et de les placer sur un continuum de situations génériques eu égard à leur degré de transposition (ou de détachement) qu'elles présentent vis-à-vis de la situation quotidienne. Rappelons que le processus de transposition de la situation quotidienne à la situation semi-formelle pourrait agir sur la forme des interventions éducatives, les objets proposés et leurs organisations matérielles.

Les situations éducatives génériques sont obtenues suite à l'extraction des traits essentiels de chacune des situations empiriques que nous avons sélectionnées¹²⁴ (Coenen-Huther, 2003 ; Parsons, 1937/1968). L'extraction des traits essentiels repose sur une sélection de critères de définition (*ibid.*), ou paramètres dans la suite de notre propos.

¹²⁴ Moro et Joannes (à paraître ; en préparation a et b) ont également procédé à l'extraction des traits essentiels de situations à partir de situations empiriques en s'appuyant sur la notion wéberienne d'idéal-type (Weber, 1904/1965).

Ces paramètres sont les suivants : les objets, l'activité des enfants (et la manière dont elle est orientée), les interventions éducatives (et leur lien avec le développement psychologique des enfants). Ils sont choisis d'une part sur la base des analyses en macrogenèse effectuées sur les empiries récoltées et d'autre part en raison des liens qu'ils entretiennent avec le paradigme historico-culturel dans laquelle notre recherche prend place.

Les différentes situations génériques ainsi élaborées sont ensuite placées sur un continuum de situations semi-formelles sur la base du degré de détachement qu'elles présentent vis-à-vis la situation quotidienne. Ce continuum de situations éducatives génériques est non seulement une représentation stylisée des situations éducatives mises en œuvre dans un centre de vie infantine mais sert également d'outil conceptuel (Coenen-Huther, 2003) pour l'analyse, dans cette recherche, des données récoltées dans le troisième temps de la recherche.

Les paramètres à la base de l'extraction des traits essentiels des situations éducatives empiriques et leur lien avec le paradigme historico-culturel

Les objets : les objets jouent un rôle majeur dans le développement psychologique. Ils sont source du développement psychologique dans la prime enfance et ressource pour le développement psychologique à l'âge préscolaire (Moro, 2011).

L'activité : l'activité que réalise l'enfant avec ces objets est orientée par leurs usages conventionnels dans la prime enfance (Moro et Rodríguez, 2005) alors qu'elle est orientée par les connaissances qu'ont les enfants de ces objets à l'âge scolaire (Brossard, 2001).

L'intervention éducative : l'intervention éducative reste au plus proche des capacités existantes de l'enfant en situation quotidienne tandis qu'elle s'en distancie et qu'elle amène l'enfant vers un développement potentiel maximal dans la situation formelle (Brossard, 2001).

4.3.2. Les entretiens ante et post observation

La procédure d'analyse des données d'entretien récoltées auprès des deux équipes éducatives est la même que celle appliquée pour l'analyse de l'entretien réalisé auprès du directeur du Centre de vie infantine (cf. supra) (cf. annexe VIII : tableaux récapitulatifs du contenu des entretiens *ante* et *post*).

5. ASPECTS EMPIRIQUES

L'analyse des données d'observation a permis non seulement d'extraire les caractéristiques des situations semi-formelles organisées par le Centre de vie infantine et de proposer ensuite un modèle de situations génériques tels que nous l'annonçons dans l'introduction de cette partie, mais a également donné l'opportunité de saisir des situations qui ne peuvent pas être classées dans l'une des huit situations éducatives représentatives des lieux d'accueil collectif de jour. Ces situations apparaissent fortuitement (Toulou, 2008) au cours d'une situation éducative représentative : la première ne se rencontre ordinairement pas en centre de vie infantine et est donc insolite dans un tel lieu et la seconde est susceptible de se rencontrer dans toutes les situations génériques que nous présenterons ci-dessous.

Nous débuterons ce chapitre par la présentation du modèle en cinq situations, nous discuterons ensuite des caractéristiques spécifiques à chaque situation générique ainsi construite, puis terminerons par la présentation des deux situations « hors catégories ».

5.1. Un modèle en cinq situations

Ce modèle se présente sous la forme d'un continuum de cinq situations génériques (cf. figure 2, p. 93). Ces cinq situations génériques sont placées sur ce continuum, comme mentionné précédemment, en fonction de la distance que chaque situation a avec la situation quotidienne. A l'une des extrémités du continuum se trouvent les deux situations en proximité immédiate avec la situation quotidienne (S1 et S2) et à l'autre, les deux situations distantes de la situation quotidienne (S4 et S5). Au centre se trouve la situation de l'entre-deux (S3).

Ce modèle en cinq situations génériques fait l'effet d'un zoom sur la situation semi-formelle théorisée par Brossard (2001). Il rend ainsi visible que la situation semi-formelle mise en œuvre en centre de vie infantine n'est pas unique mais est multiple. Il traduit également visuellement la première dimension développementale présente dans les situations mises en œuvre dans le centre de vie infantine : cette dimension développementale se reflète dans la distance que chaque situation a avec la situation quotidienne.

<p>S1 Situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base)</p>	<p>S2 Situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts de l'enfant)</p>	<p>S3 Situation de l'entre-deux</p>	<p>S4 Situation distante de la situation quotidienne</p>	<p>S5 Situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour)</p>
<p>Objet : limité</p> <p>Orientation de l'activité : objets et leurs usages</p> <p>Intervention éducative : capacités existantes</p>	<p>Objet : illimité</p> <p>Orientation de l'activité : objets et leurs usages</p> <p>Intervention éducative : capacités existantes</p>	<p>Objet : limité</p> <p>Orientation de l'activité : objets et leurs usages</p> <p>Intervention éducative : capacités existantes</p>	<p>Objet : limité</p> <p>Orientation de l'activité : consigne éducative</p> <p>Intervention éducative : capacités potentielles</p>	<p>Objet : limité</p> <p>Orientation de l'activité : consigne éducative</p> <p>Intervention éducative : capacités potentielles</p>

Figure 2 : un modèle en cinq situations.

Ajoutons dès à présent qu'une deuxième dimension développementale se cache dans ce modèle. Chaque situation générique réfère à une ou plusieurs situations mises en œuvre dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens. Chaque situation générique se retrouve donc dans les deux groupes d'enfants. Les situations en proximité immédiate avec la situation quotidienne (S1 et S2) et la situation distante de la situation quotidienne (S5) se rencontrent tout au long de l'année institutionnelle dans les deux groupes d'enfants alors que les situations de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4) sont organisées dans ces deux groupes d'enfants à des moments différents de l'année institutionnelle. La situation de l'entre-deux (S3) se rencontre tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs mais uniquement en début d'année institutionnelle dans le groupe des Moyens. Et la situation distante de la situation quotidienne (S4) se rencontre tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Moyens mais uniquement en fin d'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs. Il est ainsi envisageable qu'il y ait glissement d'une situation à l'autre. Cette hypothèse sera tout

particulièrement étudiée dans la synthèse et discussion (cf. Synthèse et discussion, point 1.2, p. 331).

Etudions à présent les traits caractéristiques de chacune de ces situations génériques afin de mettre au jour les aspects de ces situations qui se détachent, sous l'effet du processus de transposition, des caractéristiques de la situation quotidienne. Ces aspects constituent la spécificité de la forme préscolaire en centre de vie infantine et contiennent leurs propres visées développementales.

5.1.1. La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1)

La première situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (S1) est une situation en lien avec la satisfaction des besoins physiologiques de base de l'enfant. Elle recouvre les situations représentatives suivantes : situation d'alimentation, situation de soin et situation de repos. Elle se rencontre, comme mentionné ci-dessus, dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens, tout au long de l'année institutionnelle. Ces situations, et tout particulièrement la situation repas, se modifient néanmoins en cours d'année institutionnelle comme le mentionnent les éducateurs des deux équipes éducatives (données d'entretien *ante* observation). Dans le groupe des Trotteurs, le couteau est introduit dès la mi-année institutionnelle et les enfants sont amenés à se servir seuls de nourriture dès la fin de l'année institutionnelle. Dans le groupe des Moyens, les enfants sont progressivement amenés à gérer de manière autonome la quantité de nourriture dont ils se servent.

Cette situation générique présente les traits suivants (cf. figure 2, p. 93) : les objets proposés par l'éducateur aux enfants sont limités en nombre ; l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages ; l'intervention éducative, qui repose sur les capacités existantes des enfants, les amène vers un développement potentiel qui reste en proximité avec ces dernières. La tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative est ainsi faible. Etudions de manière plus fine ces trois paramètres afin de mettre au jour les caractéristiques de la forme préscolaire spécifiques à cette situation ainsi que le développement que cette situation est susceptible de provoquer.

Deux formes de distance eu égard à la situation quotidienne seront présentées ci-après : l'institution de procédures (présentes dans les deux groupes d'enfants) et l'institution de variations de l'usage des objets (présente plus particulièrement dans le groupe des Moyens).

5.1.1.1. Les objets

Dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1), les objets proposés aux enfants par l'éducateur sont limités en nombre. Il s'agit d'objets spécifiques à la situation : en situation d'alimentation, il s'agit de couverts, assiettes, verres, plats... ; en situation de soin, de brosse à dents, dentifrice, lavette, essuie-mains, savon... ; en situation de sieste, de matelas, couverture, coussin... – et l'enfant a très peu de liberté dans le choix de ces derniers.

5.1.1.2. L'activité

Dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1), l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages conventionnels¹²⁵. Il s'agira dans la situation d'alimentation d'utiliser les objets proposés selon leur usage conventionnel pour pouvoir s'alimenter ; dans la situation de soin, d'utiliser la brosse à dents, le dentifrice, le savon... selon leur usage conventionnel pour pouvoir se brosser les dents et se laver le visage ; et, en situation de sieste, d'utiliser le matelas, la couverture et le coussin selon leur usage conventionnel pour pouvoir se reposer.

La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1) reste ainsi en proximité immédiate avec la situation quotidienne dans laquelle l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages conventionnels (Brossard, 2001).

Cette situation se distancie néanmoins de la situation quotidienne par le fait que le centre de vie infantine pré-pense des **procédures** qu'il transmet via les interventions éducatives aux enfants. Ces procédures peuvent être associées, dans le groupe des Moyens, à des **variations de l'usage des objets**.

L'institution de procédures

Ces procédures sont instituées afin que les enfants puissent réaliser, à terme, les usages des objets de manière autonome. Elles sont systématisées (i.e. tous les éducateurs transmettent la même procédure aux enfants) et organisent la manière dont les actions que les enfants ont à réaliser avec les objets qui leur sont proposés sont à effectuer. Elles reposent sur les connaissances que les enfants ont déjà de l'usage conventionnel des objets que l'éducateur propose.

¹²⁵ Nous reviendrons sur les notions d'usages (conventionnel, prescrit) dans la troisième partie de ce travail (cf. Partie III, chapitre 1 : aspects théoriques et méthodologiques). Nous présenterons notamment la construction de ces derniers par les enfants.

Illustrons cette première forme de détachement eu égard à la situation quotidienne par une situation de soin organisée dans le groupe des Trotteurs à la fin de l'année institutionnelle. Dans cette situation de soin, l'éducateur transmet à Elodie la procédure à appliquer pour se laver les mains.

Vignette 1¹²⁶

Situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1)

Situation de soin

Groupe des Trotteurs

(âge de l'enfant présent dans la situation : 25 mois)

La procédure pour se laver les mains

A la fin de la situation pâte à modeler, Elodie se dirige vers le lavabo pour se laver les mains. L'éducateur qui est placé à côté du lavabo lui demande de lever les manches de son pull. Il lui indique ensuite l'endroit où elle doit appuyer pour obtenir du savon. Elodie pèse sur le sommet du distributeur et obtient ainsi du savon. Elle frotte ensuite ses mains l'une contre l'autre. L'éducateur lui propose ensuite d'ouvrir le robinet d'eau tout en lui indiquant le robinet. Elodie ouvre le robinet et place ses deux mains sous le jet d'eau. Elle frotte ensuite ses mains l'une contre l'autre. Après quelques secondes, l'éducateur lui demande d'arrêter le robinet d'eau et de prendre un essuie-mains. Elodie continue de se rincer les mains sous le jet d'eau du robinet [...]. L'éducateur arrête l'eau du robinet puis demande à Elodie de prendre un essuie-mains. Elodie saisit un essuie-mains avec une seule main. L'essuie-mains se déchire. L'éducateur mentionne alors qu'il est nécessaire de prendre l'essuie-mains avec les deux mains. Elodie fait une nouvelle tentative en utilisant qu'une seule main. L'éducateur lui montre alors comment saisir l'essuie-mains avec les deux mains en prenant les mains d'Elodie et en les amenant vers l'essuie-main. Elodie saisit l'essuie-mains avec les deux mains, le tire, essuie ses mains, puis le dépose dans la poubelle.

¹²⁶ Nous préférons ici le terme de « vignette » à celui d'« observation » que nous utiliserons dans la partie dédiée à l'étude longitudinale des interventions éducatives (cf. Partie III, chapitres 2 et 3 : aspects empiriques) afin de distinguer la nature des observations transmises. Dans la présente partie, nous illustrons notre propos en présentant une situation alors que, dans la troisième partie de cette thèse, nous analysons en microgenèse une situation qui a été au préalable retranscrite. Dans les vignettes présentées dans cette partie, les propos de l'éducateur ou ceux des enfants sont écrits en italiques alors que les autres informations factuelles le sont en romain. Le prénom des enfants et des éducateurs a été modifié dans toutes les vignettes et dans toutes les observations.

1^{ère} forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologique de base) (S1) : l'institution de procédures

La procédure est instituée par le centre de vie enfantine et vise, à terme, l'agir autonome des enfants. Elle est transmise en contexte. Elle repose sur les connaissances que les enfants ont déjà de l'usage conventionnel des objets que l'éducateur leur propose. Elle organise de manière séquentielle les actions que ces derniers enfants ont à réaliser avec les objets.

L'institution de variations de l'usage des objets

La variation de l'usage des objets est, tout comme la procédure, instituée par le centre de vie enfantine. Elle vise, tout comme la procédure, la réalisation autonome des actions par les enfants. Elle ne porte par contre pas sur la manière dont les actions sont à réaliser de manière séquentielle, mais touche à la réalisation d'une action en particulier. Autrement dit, le centre de vie enfantine modifie la manière dont une action sur un objet a à être réalisée pour que les enfants puissent l'effectuer de manière autonome. La variation de l'usage des objets repose, tout comme la procédure, sur les connaissances que les enfants ont déjà de l'usage conventionnel des objets qui leur sont proposés par l'éducateur.

Illustrons cette deuxième forme de détachement eu égard à la situation quotidienne par une situation de soin organisée dans le groupe des Moyens. Dans cette situation, l'éducateur transmet la variation de l'usage de la lavette à Jérôme. Il montre à Jérôme comment serrer sa lavette en utilisant le rebord du lavabo. Il s'agit d'une variation de l'usage car l'action classique pour serrer une lavette est de la serrer au-dessus du lavabo. Notons encore que cette variation de l'usage s'intègre dans la transmission de la procédure « serrer la lavette ».

Vignette 2

**Situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne
(liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base)**

Situation de soin

Groupe des Moyens

(âge de l'enfant présent : 3 ans)

La variation de l'usage de la lavette

Jérôme est debout devant le lavabo et se nettoie le visage avec une lavette encore pleine d'eau. L'éducateur se place derrière lui. Dans un premier temps, il fait le geste de serrer la lavette en l'air devant Jérôme (et ce sans avoir de lavette en main) en

disant *roule, tu peux rouler et puis tu serres*. Il ajoute ensuite *prends une main et puis l'autre, encore*. Constatant que cette démonstration n'est pas suffisante, l'éducateur fait une nouvelle démonstration en plaçant cette fois-ci ses mains sur celles de Jérôme et dit *regarde comme ça tu tournes et puis tu serres fort tu serres dans tes mains et puis tu tournes comme ça*. Il utilise alors le **bord du lavabo** pour serrer la lavette de Jérôme.

2^{ème} forme détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologique de base) (S1) : l'institution de variations de l'usage des objets

La variation de l'usage de l'objet est instituée par le centre de vie infantine et vise l'agir autonome des enfants. Elle porte sur la manière dont une action a à être réalisée pour qu'elle puisse être effectuée de manière autonome par les enfants. Elle est transmise en contexte. Elle repose sur les connaissances que les enfants ont déjà de l'usage conventionnel des objets proposés par l'éducateur.

5.1.1.3. L'intervention éducative

Dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1), l'éducateur travaille dans une zone de développement potentiel qui reste au plus près des capacités existantes des enfants. Les procédures et les variations de l'usage des objets (i.e. les nouveaux contenus culturels), sont transmis dans le contexte dans lequel ils sont réalisés et gardent une proximité avec les besoins immédiats des enfants. L'intervention éducative, reposant sur les capacités existantes des enfants (i.e. leur connaissance des objets et de leurs usages conventionnels), les amène vers un développement potentiel restant en proximité avec ces dernières. La tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative reste ainsi faible.

Synthèse

La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1) garde une certaine proximité avec la situation quotidienne par l'orientation qui est donnée à l'activité des enfants et par la présence d'interventions éducatives qui amènent les enfants vers un développement potentiel restant au plus proche de leurs capacités existantes. Elle s'en distancie néanmoins au travers de l'institution par le centre de vie infantine de procédures et de variations de l'usage des

objets. Ces procédures et variation de l'usage visent l'agir autonome des enfants. Ces deux détachements eu égard à la situation quotidienne sont la marque du processus de transposition à l'œuvre dans cette situation. L'institution de procédure et de variation d'usage d'objets sont par ailleurs susceptibles de provoquer un développement chez les enfants.

5.1.2. La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2)

La deuxième situation semi-formelle en proximité immédiate avec la situation quotidienne répond aux intérêts des enfants (S2). S'y trouve principalement la situation de jeu libre. Elle se rencontre, comme mentionné ci-dessus, tout au long de l'année institutionnelle dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens.

Cette situation générique présente les traits suivants (cf. figure 2, p. 94) : les objets proposés par l'éducateur aux enfants ne sont pas limités en nombre ; l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages ; l'intervention éducative, qui repose sur les capacités existantes des enfants, les amène vers un développement potentiel qui reste en proximité avec ces dernières. La tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative reste ainsi faible.

Intéressons-nous à ces trois paramètres afin de mettre au jour les caractéristiques de la forme préscolaire spécifiques à cette situation ainsi que le développement que cette situation est susceptible de provoquer.

Trois formes de détachement de la situation quotidienne seront présentées ci-après : l'organisation des objets en coins ; l'institution de règles de vie organisant l'activité des enfants dans les différents coins ; le recours au format question-réponse-feedback (Sinclair et Coulthard, 1975) pour co-construire les règles de vie dans les deux groupes d'enfants et pour activer plus spécifiquement les capacités de réflexion des enfants dans le groupe des Moyens.

5.1.2.1. Les objets

Dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2), les objets proposés par l'éducateur aux enfants ne sont pas limités en nombre. Tous les objets présents dans la salle dans laquelle est organisée la situation sont en effet à disposition des enfants. Ceux-ci peuvent donc s'en servir en suivant leurs propres intérêts et leurs propres motivations. Ils peuvent également changer d'objets durant la situation et ainsi se laisser guider par leur intérêt comme cela se passe en situation quotidienne. La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse

aux intérêts des enfants) (S2) se distancie néanmoins de la situation quotidienne par l'organisation institutionnelle que prennent les objets. Ceux-ci sont organisés, tout comme dans les autres institutions préscolaires (école maternelle, 1^{ère} et 2^{ème} primaires HarmoS) (Lalonde-Graton, 2003), en **coins** : coin voiture, coin déguisement, coin dînette... (cf. photos 1 à 4). Ajoutons que les coins ainsi organisés sont modifiés périodiquement par les équipes éducatives (données d'entretien *ante* observation). En effet, dès que les éducateurs observent une diminution de l'intérêt des enfants pour les objets proposés, « les enfants courant partout » (*sic*), ils changent les objets et leur organisation dans la salle pour relancer l'intérêt et la motivation des enfants.

L'organisation des objets en coins



Photo 1 : Le coin cuisine dans une des salles du groupe des Moyens : une table avec quatre chaises, une cuisinière avec des ustensiles de cuisine et des gants pour la cuisine, une armoire avec un évier, des linges de cuisine, un meuble dans lequel sont placés des assiettes, des verres, des bols... et sur lequel est posé un téléphone.

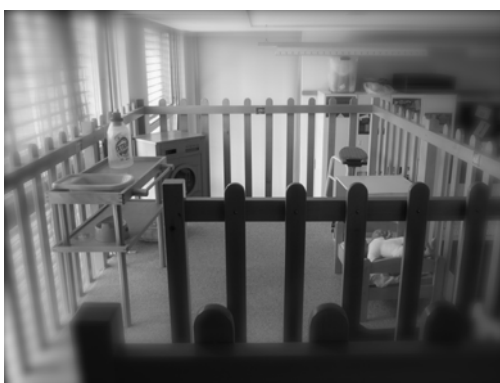


Photo 2 : Le coin poupée dans une des salles du groupe des Moyens : des poupées, un lit pour poupées, une table à langer, une baignoire, un pot, une machine à laver le linge, une planche à repasser et un fer à repasser.



Photo 3 : Le coin déguisement dans une des salles du groupe des Moyens : un bac contenant des chaussures d'adultes, un bac contenant des lunettes, colliers... et un bac contenant des sacs. Une valise contenant des vêtements complète ce coin et est placée sous la mezzanine.



Photo 4 : Coin lecture et repos (qui est constitué d'un matelas, de coussins et d'un bac contenant différents albums imagés) et coins dînette (qui comprend une cuisinière dans laquelle est rangée de la vaisselle en plastique, une armoire avec un évier, un linge, une balayette ainsi qu'une table.) et voiture (qui comprend un garage, un tapis de circulation et des voitures de toutes tailles) dans une des salles du groupe des Trotteurs. Dans cette salle se trouvent également un coin puzzles (les puzzles sont placés dans une armoire) et un coin déguisement (dans lequel sont placés des chaussures d'adultes et des sacs).

1^{ère} forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2) : l'organisation des objets en coins

Les objets matériels proposés dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2) sont certes non limités en nombre mais sont néanmoins organisés de manière spécifique à l'institution préscolaire. Ces objets sont organisés sous forme de coins : coin dînette, coin déguisement, coin voiture, coin puzzle... et ce dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens.

5.1.2.2. L'activité

Dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2), l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages. Les enfants utilisant les objets mis à leur disposition, en libre service, par les éducateurs selon leur usage conventionnel (canonique ou symbolique (Moro, 2002)). Dans le coin cuisine, ils réalisent l'usage conventionnel des ustensiles de cuisine, de la cuisinière... Dans le coin voiture, ils utilisent les petites voitures selon leurs usages conventionnels...

L'activité des enfants se rapproche donc de celle qu'ils ont en situation quotidienne. Elle s'en distancie néanmoins en raison de l'institution de **règles de vie** organisant l'activité des enfants dans les différents coins.

L'institution de règles de vie organisant l'activité des enfants dans les différents coins

Les règles de vie organisent l'utilisation des différents coins. Dans la salle de vie des groupes Moyens et des Trotteurs, les puzzles ont par exemple à être réalisés sur les tables et non par terre. Dans la salle symbolique du groupe des Moyens, les objets présents dans le coin cuisine ne doivent pas être déplacés vers le coin déguisement. L'institution de règles de vie appelle leur respect par les enfants et nécessite qu'ils se conforment aux exigences du centre de vie infantine. Ces demandes ne portent pas encore sur la manière dont les objets ont à être utilisés dans une situation particulière (cf. situation distante de la situation quotidienne (S4)), les enfants peuvent donc suivre leurs intérêts et leurs besoins immédiats. Elles sensibilisent néanmoins les enfants au fait d'avoir à se conformer à des exigences institutionnelles.

2^{ème} forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2) : les règles de vie organisant l'activité des enfants dans les différents coins

L'organisation matérielle des objets en coins s'accompagne de règles de vie instituées par le centre de vie infantine organisant l'activité des enfants dans ces différents coins et ce, dans les deux groupes d'enfants. Ces règles prescrivent ce qu'il est permis ou non de réaliser dans les différents coins ainsi que le déplacement des objets dans la salle. Ces règles sensibilisent donc les enfants aux exigences institutionnelles.

5.1.2.3. L'intervention éducative

Dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2), l'intervention éducative produite dans l'intra-situation¹²⁷ est principalement contingente à l'agir des enfants : l'éducateur répond ponctuellement aux demandes implicites et explicites des enfants. L'intervention éducative est ainsi dépendante de l'agir des enfants et répond aux attentes de ces derniers (Bruner, 1984). Il y a donc émergence d'une auto-organisation (Quéré, 1994) des interactions autour des intérêts et des motivations des enfants. L'éducateur travaille dans une zone de développement potentiel qui reste en proximité avec les capacités existantes des enfants tout comme cela apparaît dans la situation quotidienne.

L'intervention éducative produite dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2) se distancie néanmoins de celle produite dans la situation quotidienne. Ce détachement s'observe au travers de la présence d'un format **question-réponse-feedback**, format qui se retrouve, comme mentionné précédemment, dans les institutions scolaire et préscolaire à visée d'enseignement.

Le format question-réponse-feedback

Ce format question-réponse-feedback est mobilisé par l'éducateur des deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens, lors de l'énonciation des règles de vie à respecter lors de la situation et vise la co-construction des règles de vie. Il est également mobilisé par l'éducateur du groupe des Moyens, au sein de la situation, pour activer une réflexion autonome chez l'enfant. L'éducateur fait écho aux questions qui lui sont posées par les enfants en les leur retournant et suspend ainsi leur agir (comme le ferait un enseignant de l'école maternelle). Il rend ensuite visible les actions à réaliser pour pouvoir répondre à la question. Les actions sont ainsi dans un premier temps présentes sur le plan social (dans un processus inter-psychologique) puis sont réalisées dans un second temps sur le plan psychologique (dans un processus intra-psychologique).

Le recours au format question-réponse-feedback instaure une tension dans la zone de développement potentiel et provoque ainsi un développement chez l'enfant. Le développement provoqué chez les enfants par la mobilisation du format question-réponse-feedback est par ailleurs différent dans les deux groupes d'enfants : il y a intention manifeste d'activer une réflexion autonome chez les enfants du groupe des Moyens alors que celle-ci n'est pas encore présente dans le groupe des Trotteurs.

¹²⁷ Nous dénommons « intra-situation » les périodes d'activité des enfants qui se présentent après la présentation de la situation par l'éducateur.

Illustrons ce troisième détachement eu égard à la situation quotidienne par deux vignettes. Ces deux vignettes sont issues d'une situation de jeu libre organisée dans le groupe des Moyens à la fin de l'année institutionnelle. Cette situation se déroule dans une salle dénommée, dans le groupe des Moyens, salle symbolique. Cette salle est organisée par coins. Deux coins, le coin cuisine et le coin poupées (cf. photos 1 et 2), sont présents dans le haut d'une mezzanine, les autres coins, le coin déguisement (cf. photo 3), le coin détente et le coin construction (qui comprend des pièces de puzzle en mousse et des petites voitures), sont au sol. Onze enfants participent à cette situation de jeu libre : Adeline, André, Céline, Damien, Eddy, Fabrice, Ismaël, Jérôme, Léon, Sonia et Tamara.

La présente vignette présente le format question-réponse-feedback tel qu'il est mobilisé par l'éducateur lors de l'énonciation des règles de vie organisant l'activité des enfants dans chacun des coins jeux de la salle et ce dans une optique de co-construction des règles de vie.

Vignette 3

Situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne

(en réponse aux intérêts des enfants) (S2)

Situation de jeu libre

Groupe des Moyens

(âge moyen des enfants présents : 3 ans et 6 mois)

Le format question-réponse-feedback pour co-construire les règles de vie

L'éducateur et les enfants sont assis devant la porte de la salle symbolique. L'éducateur rappelle aux enfants que l'organisation matérielle des objets a été modifiée dans la salle en disant *vous vous souvenez maintenant la machine à laver elle est en haut vers les bébés hein ça vous vous souvenez ?* Les enfants répondent *oui*. L'éducateur répète *oui*. Il questionne ensuite les enfants *est-ce que les affaires de la cuisine les assiettes les tasses et tout ça est-ce qu'on peut les amener en bas ?* Les enfants répondent *non*. L'éducateur répète *non*. L'éducateur poursuit en questionnant *est-ce qu'on peut remplir un sac avec plein d'affaires de la cuisine et puis aller se balader ?* Les enfants répondent *oui*. L'éducateur répète *non* tout en hochant négativement de la tête. Il ajoute *les sacs on ne les remplit pas des affaires qu'il y a en haut les affaires d'en haut elles restent en haut*. Fabrice explique ensuite qu'il est par contre possible de remplir les sacs avec les affaires se trouvant en bas. L'éducateur acquiesce. L'éducateur termine en rappelant *et si vous mettez les chaussures de la garderie les chaussures d'adultes avec des talons il faut enlever vos pantoufles et vos chaussettes comme ça si après vous devez vous balader vous ne pouvez pas glisser d'accord vous enlevez les DEUX et on va les poser vers la fenêtre*. Il ajoute en s'adressant spécifiquement à Adeline *et quand on a les*

chaussures à talons Adeline on ne peut pas monter les escaliers c'est trop dangereux. Il termine en s'assurant de la compréhension de tous les enfants *d'accord pour tout le monde ?* Les enfants répondent par l'affirmative. L'éducateur ajoute *ok* et se lève en disant *alors j'ouvre.* Tous les enfants se lèvent et se dirigent vers la porte d'entrée de la salle. L'éducateur ouvre la porte et les enfants entrent dans la salle.

La vignette suivante présente la mobilisation du format question-réponse-feedback par l'éducateur du groupe des Moyens dans l'intra-situation de jeu libre dans une visée d'activation d'une réflexion autonome chez l'enfant. L'éducateur renvoie la question de la ressemblance des chaussures à l'enfant puis rend visible l'action à réaliser pour pouvoir répondre à cette question. Quelques minutes plus tard, l'enfant réalise cette action de manière autonome.

Vignette 4

Situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2)

Situation de jeu libre

Groupe des Moyens

(âge moyen des enfants présents : 4 ans et 4 mois)

Le format question-réponse-feedback pour activer la réflexion autonome de l'enfant

L'éducateur est assis au sol près du bac contenant les chaussures d'adultes. Léon se sert d'une paire de chaussures, les met à ses pieds et questionne l'éducateur *est-ce que c'est les mêmes ?* L'éducateur répond *regarde si tu trouves qu'elles se ressemblent ou pas.* Léon regarde les chaussures, répond *oui ça ressemble*, puis s'en va se balader dans la salle. Eddy enfle une paire de chaussures dépareillées puis s'en va se balader avec celles-ci [...]. Léon regarde les chaussures d'Eddy et dit à l'éducateur *lui il a pris une autre couleur de chaussure.* L'éducateur lui propose alors *dis-lui qu'elles ne vont pas ensemble.* Léon suit Eddy qui se déplace en faisant grand bruit avec ses chaussures dans la salle et lui dit *elles ne vont pas ensemble Eddy.* Il tente de le stopper et répète *elles ne vont pas ensemble les chaussures.* Eddy répond *oui.* Léon rétorque *non.* L'éducateur appelle ensuite tous les enfants se baladant dans la salle avec des chaussures d'adultes pour procéder à l'appariement des différentes paires.

3^{ème} forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2) : le format question-réponse-feedback

Lors de l'énonciation des règles de vie organisant l'activité des enfants dans chaque coin de la salle, le format question-réponse-feedback permet, dans les groupes des Moyens et des Trotteurs, la co-construction des règles de vie. Dans l'intra-situation, le format question-réponse-feedback est mobilisé plus spécifiquement dans le groupe des Moyens et vise l'activation d'une réflexion autonome chez l'enfant.

Synthèse

La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2) garde une certaine proximité avec la situation quotidienne par la possibilité qu'elle offre aux enfants de choisir les objets avec lesquels ils souhaitent interagir, par l'orientation qu'elle donne à l'activité des enfants et par la présence d'interventions éducatives en majorité contingentes à l'agir des enfants et par conséquent amenant les enfants vers un développement potentiel restant en proximité avec leurs capacités existantes. Elle se distancie néanmoins de la situation quotidienne par l'organisation matérielle des objets en coins (comme à l'école maternelle et dans les classes de 1^{ère} et de 2^{ème} primaires HarmoS), par l'institution de règles de vie régulant l'agir des enfants dans chacun de ces coins et par la mobilisation du format question-réponse-feedback (présent dans les contextes préscolaire à visée d'enseignement et scolaire) par l'éducateur pour d'une part co-construire les règles de vie avec les enfants lors de leur énonciation et d'autre part activer chez les enfants une réflexion autonome. Ces trois détachements eu égard à la situation quotidienne constituent les caractéristiques de la forme préscolaire spécifiques à cette situation et sont ainsi la marque du processus de transposition à l'œuvre dans cette situation. L'institution de règles de vie organisant la vie dans les différents coins et la mobilisation du format question-réponse-feedback par l'éducateur sont par ailleurs susceptibles de provoquer un développement chez les enfants.

5.1.3. La situation de l'entre-deux (S3)

La troisième situation semi-formelle présente sur le continuum de situation générique est la situation de l'entre-deux (S3). S'y trouvent les situations dites encadrées, telles que la situation peinture, la situation petits clous, la situation pâte à modeler, la situation duplo... Elle se rencontre, comme mentionné précédemment, tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs et uniquement en début d'année institutionnelle dans le groupe

des Moyens (données d'entretien *ante* observation). **Cette situation est ainsi à l'interface des situations en proximité immédiate de la situation quotidienne (S1 et S2) et des situations distantes de la situation quotidienne (S4 et S5).** Rappelons ici que la situation peinture organisée ordinairement dans le groupe des Trotteurs et constituant la base de notre étude en « quasi-ordinarité »¹²⁸ (3^{ème} temps de la recherche) se trouve dans la présente catégorie.

Cette situation générique présente les traits suivants (cf. figure 2, p. 94) : les objets proposés par l'éducateur aux enfants sont limités en nombre ; l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages ; l'intervention éducative, qui repose sur les capacités existantes des enfants, les amène vers un développement potentiel qui reste en proximité avec ces dernières. La tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative reste ainsi faible. Intéressons-nous à ces trois paramètres afin de mettre au jour les caractéristiques de la forme préscolaire spécifiques à cette situation ainsi que le développement que cette situation est susceptible de provoquer.

Deux formes de détachement eu égard à la situation quotidienne seront plus particulièrement discutées : la contrainte exercée par le nombre limité d'objets sur l'agir des enfants et l'orientation vers la réalisation autonome par les enfants des activités dans lesquelles ils sont engagés et qui suivent leurs propres intérêts et motivations.

5.1.3.1. Les objets

En situation de l'entre-deux (S3), les objets proposés aux enfants par l'éducateur sont limités en nombre. En situation petits clous par exemple, les enfants ne disposent que d'une plaque trouée et de quelques petits clous chacun. En situation de pâte à modeler, les enfants ont chacun de la pâte à modeler et quelques outils pour agir sur celle-ci (le nombre d'outils à disposition ne correspond pas forcément au nombre d'enfants participant à la situation). En situation peinture, les enfants ont chacun un petit pot de peinture, un outil pour peindre et une feuille... **L'agir des enfants est ainsi contraint** par le nombre d'objets mis à disposition par l'éducateur.

L'agir des enfants contraint par le nombre d'objets mis à disposition

Les enfants ne peuvent par conséquent plus agir complètement en suivant leurs propres intérêts et leurs propres motivations comme cela apparaît en situation quotidienne ou dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2).

¹²⁸ Nous définirons ce que nous entendons par « quasi-ordinarité » dans la troisième partie (cf. Partie III, chapitre 1, aspects théoriques et méthodologiques).

Illustrons ce détachement eu égard à la situation quotidienne avec une situation pâte à modeler organisée dans le groupe des Moyens¹²⁹ à la fin de l'année institutionnelle. Sept enfants participent à cette situation : Agathe, Edouard, Elias, Julie, Louise, Olivier et Victor. Dans cette situation, l'éducateur ne propose aucun outil, autre que leurs mains, aux enfants pour agir avec la pâte à modeler et ce même si un des enfants présents demande explicitement à l'éducateur de pouvoir utiliser les outils communément utilisés dans ce groupe dans cette situation. L'éducateur ne suit donc pas les intérêts des enfants.

Vignette 5

Situation de l'entre-deux (S3)

Situation pâte à modeler

Groupe des Moyens

(âge moyen des enfants présents : 4 ans et 4 mois)

L'agir des enfants contraint par le nombre d'objets mis à disposition

L'éducateur s'avance vers la table sur laquelle sera organisée la situation pâte à modeler en tenant dans ses mains un bac contenant la pâte à modeler. Delphine s'avance vers lui et lui dit *tu sais je veux ça* tout en pointant un bac contenant les différents outils utilisés habituellement en situation pâte à modeler pour agir sur celle-ci. L'éducateur lui répond *non on ne donne pas on donne la pâte à modeler toute seule on vient de la faire et elle colle un petit peu* [...]. Les sept enfants s'installent autour de la table. L'éducateur ouvre le bac contenant la pâte à modeler [...]. L'éducateur montre la pâte à modeler qu'il tient dans sa main droite aux enfants tout en la manipulant et en disant *elle colle un peu la pâte à modeler on vient de la faire alors vous vous rappelez la règle même si cela vous fait envie on ne peut pas faire ça* [l'éducateur porte sa main à sa bouche] *on ne peut pas lécher la pâte à modeler ni lécher les doigts autrement je la reprends et je la range*. Les enfants répondent *oui d'accord* (réponse chorale). L'éducateur distribue de la pâte à modeler à chaque enfant. Les enfants se mettent à agir sur la pâte à modeler avec leurs mains.

1ère forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation de l'entre-deux (S3) : l'agir des enfants contraint par le nombre d'objets mis à disposition

Le nombre d'objets mis à disposition des enfants par l'éducateur en situation de l'entre-deux (S3) contraint les possibilités des enfants d'agir avec les objets. Leur agir ne peut plus être mû complètement par leurs intérêts et motivations.

¹²⁹ La contrainte exercée par la limitation des objets mis à disposition des enfants étant identique dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens, nous ne proposons ici qu'une seule illustration. Cette illustration est issue des observations que nous avons effectuées dans le groupe des Moyens.

5.1.3.2. L'activité

En situation de l'entre-deux (S3), l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages. Les enfants utilisent en effet les objets mis à leur disposition en réalisant leur usage conventionnel. En situation petits clous, il s'agit pour eux de piquer un petit clou après l'autre dans une plaque trouée. En situation pâte à modeler, il s'agit de rouler la pâte à modeler, de l'étaler sur la table et ce, avec ou sans outils. En situation peinture, il s'agit d'étaler la peinture sur la feuille avec l'outil proposé pour peindre... Les enfants peuvent néanmoins produire ce qu'ils souhaitent avec les objets proposés. En situation petits clous, ils peuvent piquer aléatoirement les petits clous sur la plaque ou tenter de réaliser un motif. En situation pâte à modeler, ils peuvent modeler la pâte selon leur envie. En situation peinture, ils peuvent peindre des figures identifiables ou non. Les enfants ont ainsi la possibilité de suivre leurs intérêts et leurs motivations lors de la réalisation de l'activité dans laquelle ils sont engagés.

En situation de l'entre-deux (S3), l'agir des enfants est donc contraint par le nombre limité d'objets mis à disposition par l'éducateur, mais cet agir n'est cependant pas encore contraint par une consigne prescrivant la manière dont les enfants ont à utiliser ces objets pour réaliser leur activité (comme cela se passe dans la situation distante de la situation quotidienne (S4)). Notons encore que des règles de vie prescrivant ce qu'il est permis de faire ou non avec les objets mis à disposition sont instituées dans cette situation, tout comme elles le sont en situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants (S2)). En situation petits clous, il est par exemple interdit de lancer les petits clous, de les faire tomber sous la table, de renverser la boîte de petits clous sur la table. En situation peinture, il est interdit de peindre son corps avec la peinture (à moins qu'il s'agisse d'une peinture spécifiquement dédiée à cet usage). En situation pâte à modeler, il est interdit de jeter la pâte à modeler au travers de la table. Il y a donc continuité entre la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2) et la situation de l'entre-deux (S3). Ajoutons aussi que le format question-réponse-feedback est également mobilisé par les éducateurs des deux groupes d'enfants lors de l'énonciation de ces règles de vie (tout comme dans la situation en proximité avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2)).

5.1.3.3. L'intervention éducative

Dans la situation de l'entre-deux (S3), tout comme dans la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2), l'intervention éducative produite dans l'intra-situation est essentiellement contingente à l'agir des enfants : l'éducateur répond ponctuellement à leurs demandes implicites et explicites. Il

y a donc également auto-organisation (Quéré, 1994) des interactions autour des intérêts et des motivations des enfants.

L'intervention éducative produite dans l'intra-situation de la situation de l'entre-deux (S3) se différencie néanmoins de celle produite en situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts de l'enfant (S2)). Elle vise toujours à répondre aux intérêts et motivations des enfants, mais de manière indirecte. L'éducateur ne réalise en effet pas ce que lui demandent les enfants, mais les **oriente vers la réalisation autonome de l'activité** dans laquelle ils sont engagés en leur montrant les actions qu'ils ont à effectuer pour atteindre leurs propres objectifs. L'intervention éducative, reposant sur les capacités existantes des enfants, les amène vers la réalisation autonome de l'activité dans laquelle ils sont engagés. L'éducateur travaille ainsi dans une zone de développement potentiel qui reste en proximité avec les capacités existantes des enfants.

Illustrons à présent ce détachement eu égard à la situation quotidienne par une situation pâte à modeler organisée dans le groupe des Trotteurs¹³⁰ à la fin de l'année institutionnelle. Six enfants participent à cette situation : Audrey, Célien, Dimitri, Elodie, Orélien et Timothée. Chaque enfant est assis autour de la table et dispose de sa propre pâte à modeler. Les outils suivants sont disponibles : cinq couteaux, une roulette, une dizaine de moules en plastique de différentes formes et quatre rouleaux à pâte à modeler. Dans cette situation, l'éducateur suit l'intérêt de Dimitri pour la réalisation d'un escargot en pâte à modeler en lui montrant l'action à réaliser dans un premier temps : la réalisation d'une saucisse. Précisons ici qu'il ne s'agit pas réellement d'une démonstration de l'action par l'éducateur : l'éducateur mobilise les compétences d'un autre enfant pour le faire.

Vignette 6

Situation de l'entre-deux (S3)

Situation pâte à modeler

Groupe des Trotteurs

(âge moyen des enfants présents : 30 mois)

L'orientation vers la réalisation autonome de l'activité suscitée par l'intérêt de l'enfant

L'éducateur est assis à table entre Dimitri et Elodie. Dimitri lui tend un morceau de pâte à modeler en disant *veux un escargot*. L'éducateur prend le morceau de pâte à modeler, le pose sur la table devant Dimitri et lui répond *c'est toi qui fais ce n'est pas*

¹³⁰ L'orientation vers la réalisation autonome de l'activité suscitée par l'intérêt de l'enfant se présentant de manière identique dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens, nous ne proposons ici qu'une seule illustration. Cette illustration est issue des observations que nous avons effectuées dans le groupe des Trotteurs.

moi qui fais. Elodie lui tend un morceau de pâte à modeler en disant *fais !* L'éducateur répète *non moi je ne fais pas c'est vous qui faites*. L'éducateur propose à Dimitri *essaie de faire tu fais une saucisse Dimitri d'abord avant de faire l'escargot*. Dimitri répète *une saucisse*. L'éducateur lui dit *il faut faire une grande saucisse comme elle fait Audrey tu vois regarde comme elle fait Audrey*. Il pointe alors la saucisse que réalise Audrey en roulant son morceau de pâte à modeler sur la table. Dimitri regarde l'action produite par Audrey. L'éducateur ajoute *et puis après avec ça tu peux faire un escargot*. Dimitri reproduit l'action d'Audrey et roule son morceau de pâte à modeler sur la table. Il montre le résultat de son action à l'éducateur en disant *moi l'a fait une saucisse*. L'éducateur répond *ah bien voilà [...]*. Dimitri tend la saucisse qu'il a faite vers l'éducateur en disant *moi j'ai fait une saucisse*. L'éducateur acquiesce *oui*. Célien se lève, tend la pâte à modeler qu'il a dans sa main vers l'éducateur et dit *tu peux faire une saucisse ?* L'éducateur lui répond *non c'est toi moi je ne fais pas les saucisses c'est vous qui faites les saucisses regarde comme elle fait Audrey tu peux faire la même chose Célien*. Dimitri tend la saucisse qu'il a réalisée vers l'éducateur en disant *une saucisse*.

2ème forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation de l'entre-deux (S3) : l'orientation vers la réalisation autonome de l'activité suscitée par l'intérêt de l'enfant

Les interventions éducatives produites en situation de l'entre-deux (S3) répondent aux intérêts et motivations des enfants tout en orientant ces derniers vers la réalisation autonome de l'activité dans laquelle ils sont engagés.

Synthèse

La situation de l'entre-deux (S3) est à **l'interface des situations en proximité immédiate avec la situation quotidienne (S1 et S2) et des situations distantes de la situation quotidienne (S4 et S5)**. Elle présente ainsi des caractéristiques qui tendent encore à se rapprocher de la situation quotidienne, notamment l'orientation qui est donnée à l'activité des enfants et la présence d'intervention éducative amenant les enfants vers un développement potentiel qui reste en proximité avec leurs capacités existantes, tout en présentant des caractéristiques qui s'en détachent. Elle n'est en effet plus organisée exclusivement autour des intérêts et des motivations des enfants : la limitation des objets proposés par l'éducateur contraint l'agir des enfants sur les objets et les interventions éducatives réorientent les enfants vers la réalisation autonome des activités suscitées par leurs intérêts. Cette situation sensibilise ainsi les enfants aux exigences institutionnelles et est susceptible de provoquer un développement chez les enfants et ce sans néanmoins

prescrire ce que les enfants ont à faire avec les objets proposés (comme cela apparaît dans la situation distante de la situation quotidienne (S4)). Les deux formes de détachement eu égard à la situation quotidienne, la contrainte exercée par le nombre limité d'objets et l'orientation vers la réalisation autonome de l'activité suscitée par l'intérêt de l'enfant, constituent les caractéristiques de la forme préscolaire spécifiques à cette situation et sont ainsi la marque du processus de transposition à l'œuvre dans cette situation. Elles sont par ailleurs susceptibles de provoquer un développement chez les enfants.

5.1.4. La situation distante de la situation quotidienne (S4)

La quatrième situation générique posée sur le continuum des situations semi-formelles est la situation distante de la situation quotidienne (S4). S'y trouvent les situations dites encadrées, comme la situation peinture, la situation cuisine, la situation musique, la situation psychomotricité. Cette situation se rencontre, comme mentionné précédemment, tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Moyens et uniquement en fin d'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs (données d'entretien *ante* observation). Rappelons ici que la situation peinture organisée ordinairement dans le groupe des Moyens et constituant la base de notre étude en « quasi-ordinarité » (3^{ème} temps de la recherche) se trouve dans la présente catégorie.

Cette situation générique présente les traits suivants (cf. figure 2, p. 94) : les objets proposés par l'éducateur aux enfants sont limités en nombre ; l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative ; l'intervention éducative amène les enfants vers un développement potentiel qui se détache de leurs capacités existantes. La tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative est donc forte. Intéressons-nous à ces trois paramètres afin de mettre au jour les caractéristiques de la forme préscolaire spécifiques à cette situation ainsi que le développement que cette situation est susceptible de provoquer.

Nous discuterons plus spécifiquement de **deux formes de détachement eu égard à la situation quotidienne** : l'orientation de l'activité des enfants donnée par la consigne éducative et l'intervention éducative amenant les enfants vers un développement potentiel se détachant de leurs capacités existantes.

5.1.4.1. Les objets

Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), les objets proposés par l'éducateur aux enfants sont limités en nombre. Dans la situation peinture, les enfants disposent d'un certain nombre de couleurs de peinture à choix, d'une feuille et d'un outil pour peindre. Dans la situation cuisine, les enfants ont à leur disposition les ingrédients pour

réaliser un gâteau par exemple (pommes, amandes moulues, raisins secs, compote de pommes, confiture, pâte feuilletée) et les outils nécessaires à sa conception (un couteau et une planche par enfant, deux plaques à gâteau). Dans la situation dessin, les enfants ont chacun une feuille et des outils pour dessiner (feutres de différentes couleurs). L'agir des enfants dans cette situation est donc, comme cela apparaît également dans la situation de l'entre-deux (S3), contraint par le nombre d'objets matériels disponibles.

5.1.4.2. L'activité

Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative. La consigne prescrit la manière dont les objets proposés par l'éducateur pour réaliser l'activité ont à être utilisés par les enfants. Dans la situation peinture, il s'agit, par exemple, pour les enfants d'utiliser les différentes couleurs mises à disposition pour produire une fleur en mobilisant différentes techniques¹³¹ de peinture : peindre le pistil et les étamines en étalant sur la feuille la peinture de la couleur de son choix avec un pinceau ; peindre les pétales de la fleur en posant la peinture de la couleur de son choix avec la paume de sa main ; peindre la tige et les feuilles de la fleur en traçant des traits verts avec le pinceau. Dans la situation cuisine, il s'agit, par exemple, pour les enfants de couper des tranches de pommes ; d'étaler de la confiture ou de la compote sur la pâte à gâteau ; d'y déposer les tranches de pommes ; d'éparpiller des amandes moulues ou des raisins secs sur les pommes. Dans la situation dessin, il s'agit, par exemple, de réaliser un visage qui exprime la joie sur une feuille de la couleur de son choix avec un feutre de la couleur de son choix toujours...

L'orientation de l'activité par la consigne est rendue possible par les connaissances que les enfants ont déjà des objets mis à leur disposition. Il est en effet nécessaire de connaître l'usage conventionnel des objets avant de pouvoir les utiliser d'une manière particulière pour atteindre un objectif précis fixé à l'avance. Il est par exemple essentiel de savoir qu'un pinceau sert à étaler la peinture sur une feuille avant de pouvoir peindre la tige d'une fleur ; qu'un couteau sert à couper des aliments avant de pouvoir couper des tranches de pommes ; qu'un feutre sert à dessiner sur une feuille avant de pouvoir produire un visage souriant... Les enfants ne réalisent ainsi plus l'usage conventionnel des objets, comme cela est le cas dans la situation quotidienne mais aussi dans les trois premières situations génériques décrites ci-dessus, mais appliquent un usage qui est prescrit par la consigne. Ils ont donc à se conformer aux demandes et exigences du centre de vie infantine, tout comme les élèves de l'école maternelle et des classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaires ont à se conformer

¹³¹ Nous reviendrons sur ce que nous entendons par technique dans la prochaine partie (cf. Partie III, chapitre 1, aspects théoriques et méthodologiques).

aux attentes de leur enseignant. Ils ne peuvent donc plus suivre leurs propres intérêts et leurs propres motivations.

1ère forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation distante de la situation quotidienne (S4) : l'orientation de l'activité des enfants donnée par la consigne éducative

La consigne éducative oriente l'activité des enfants en prescrivant la manière dont les objets proposés par l'éducateur ont à être utilisés dans la situation. Elle amène les enfants à se conformer aux demandes et exigences du centre de vie infantine. Les enfants ne peuvent donc plus suivre leurs propres intérêts et leurs propres motivations.

5.1.4.3. L'intervention éducative

Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), l'intervention éducative amène les enfants **vers un développement potentiel qui s'éloigne de leurs capacités existantes** au travers notamment de la consigne éducative qui confronte les enfants aux exigences institutionnelles. Ces exigences institutionnelles se distancient des intérêts et des besoins immédiats des enfants et instaurent par conséquent une forte tension dans la zone de développement potentiel. La tension ainsi instaurée pourrait par ailleurs provoquer une micro-rupture dans le développement. La consigne éducative, prescrivant la manière dont les objets ont à être utilisés par les enfants dans la situation, modifie la nature des interventions éducatives produites dans l'intra-situation. Celles-ci ne sont plus, comme elles le sont dans les trois premières situations génériques décrites ci-dessus, exclusivement contingentes à l'agir des enfants mais sont majoritairement subordonnées à la consigne éducative : l'éducateur maintient à l'esprit des enfants les éléments de consigne durant la situation.

L'intervention éducative amenant les enfants vers un développement potentiel se détachant de leurs capacités existantes

Illustrons ce détachement de la situation quotidienne, via les interventions éducatives, par une situation peinture organisée dans le groupe des Moyens à la fin de l'année institutionnelle. Deux enfants participent à cette situation : Damien (3 ans et 8 mois) et Léon (4 ans et 10 mois). Cette situation se déroule dans le coin peinture (dans ce coin sont disposés des panneaux en bois verticaux) et vise la réalisation d'une fleur : en peignant le pistil et les étamines en produisant un rond avec un pinceau ; en peignant les pétales en posant de la peinture avec la paume de la main ; en traçant une tige et des feuilles en vert

avec un pinceau. L'éducateur soutient la production de la fleur par les enfants en réalisant chaque étape l'une après l'autre avec ces derniers (en alternance).

Vignette 7

Situation distante de la situation quotidienne (S4)

Situation peinture

Groupe des Moyens

(âge moyen des enfants présents : 4 ans et 4 mois)

Les interventions éducatives amenant les enfants vers un développement potentiel se détachant de leurs capacités existantes

L'éducateur est debout sur la droite de Léon qui tient un pinceau. L'éducateur trace un rond avec le bout de son index au centre de la feuille en disant *on va dessiner un rond là au milieu*. L'éducateur prend le sommet du manche du pinceau que tient Léon et trace un rond bleu au centre de la feuille puis remplit le rond en étalant avec Léon la peinture bleue dans celui-ci en disant *là il faut qu'il soit tout bleu le rond* [L'éducateur réalise cette première étape avec Damien]. L'éducateur demande ensuite à Léon de lui tendre la paume de sa main droite. Il y étale la peinture rouge que Léon a préalablement choisie. Il demande ensuite à Léon d'ouvrir la paume de sa main afin de pouvoir réaliser les pétales de la fleur. Il prend la main de Léon dans la sienne, la pose sur la feuille près du pistil de la fleur en disant *alors on va la poser en haut on la pose tout doucement et tac on appuie les doigts*. Il ôte ensuite la main de Léon. L'éducateur réalise les mêmes actions à cinq reprises [L'éducateur réalise cette deuxième étape avec Damien]. L'éducateur annonce la réalisation de la tige de la feuille avec la peinture verte. Il tient le sommet du pinceau entre ses doigts tandis que Léon le tient par le manche. Il pose les poils du pinceau en dessous du rond bleu entre les deux feuilles peintes *on va partir là entre les doigts et on descend jusque tout en bas jusqu'à la fin de la feuille*. L'éducateur trace un trait vers le bas avec le pinceau de peinture verte. Il tourne le pinceau et passe à deux reprises sur le trait réalisé en disant *et on tourne le pinceau pour essayer d'étaler encore un petit peu la peinture qu'il y en ait partout* [L'éducateur réalise cette troisième étape avec Damien]. L'éducateur demande à Léon combien de feuilles il souhaite faire et où il souhaite les positionner le long de la tige. Léon répond quatre feuilles, deux de chaque côté de la tige. L'éducateur reprend un peu de peinture verte avec le pinceau, le pose au sommet de la tige de la fleur, peint la première feuille en disant *alors pour faire la feuille on monte et on redescend tu vois comme ça et la même chose de l'autre côté*. Il peint avec Léon les trois autres feuilles en reproduisant les mêmes actions. Il termine en disant *et ça donne les feuilles tu vois à ta tige*. Léon regarde le résultat. [L'éducateur réalise la dernière étape avec Damien].

2ème forme de détachement eu égard à la situation quotidienne dans la situation distante de la situation quotidienne (S4) : l'intervention éducative amenant les enfants vers un développement potentiel se détachant de leurs capacités existantes

L'intervention éducative déployée en situation distante de la situation quotidienne (S4) via la transmission de la consigne éducative repose certes sur les capacités existantes des enfants, mais les amène vers un développement potentiel qui s'en détache. L'intervention éducative instaure donc une forte tension dans la zone de développement potentiel.

Synthèse

La situation distante de la situation quotidienne (S4) se détache de la situation quotidienne et présente des caractéristiques qui tendent à se rapprocher de la forme préscolaire identifiée dans les institutions préscolaires à visée d'enseignement. Dans cette situation, les enfants ont en effet à se conformer majoritairement aux demandes et exigences institutionnelles et ne peuvent que rarement suivre leurs propres intérêts et leurs propres motivations. Le nombre d'objets mis à leur disposition par l'éducateur contraint leur agir avec les objets. Celui-ci est par ailleurs prescrit par la consigne éducative. L'intervention éducative déployée pour transmettre la consigne éducative et pour la maintenir à l'esprit des enfants dans l'intra-situation instaure une forte tension dans la zone de développement potentiel. La présence de la consigne éducative, qui introduit les enfants aux usages institutionnels, et celle d'interventions éducatives subordonnées à celle-ci, sont les caractéristiques de la forme préscolaire spécifiques à cette situation. Elles sont par conséquent la marque du processus de transposition à l'œuvre dans cette situation. Elles pourraient par ailleurs provoquer une micro-rupture dans le développement de l'enfant. Cette situation préfigure ainsi le développement potentiel des enfants : elle contient la forme de ce qui est attendu en termes d'agir des enfants, autrement dit « la fin est au début » (Vygotski, 1935, cité dans Brossard, 2011).

5.1.5. La situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5)

La dernière situation générique placée sur le continuum de situations génériques est la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5). Cette situation comprend exclusivement la situation d'accueil du matin. Elle se rencontre tout

au long de l'année institutionnelle dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens.

Cette situation générique présente les caractéristiques suivantes (cf. figure 2, p. 94) : les objets proposés par l'éducateur sont en nombre limité ; l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative ; l'intervention éducative amène les enfants vers un développement potentiel qui se détache de leurs capacités existantes. La tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative est ainsi forte. Intéressons-nous à ces différents paramètres afin de mettre au jour les caractéristiques de la forme préscolaire propres à cette situation ainsi que le développement qu'elle est susceptible de provoquer. Signalons dès à présent que cette situation est spécifiquement organisée pour un accueil collectif de jour des enfants et ne peut dès lors pas résulter d'une transposition de la situation quotidienne.

Deux traits caractéristiques de cette situation seront discutés dans la suite de notre propos : les objets comme support aux activités ritualisées et la consigne éducative prescrivant l'attitude que les enfants ont à adopter dans la situation.

5.1.5.1. Les objets

Dans la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5), les objets que propose l'éducateur sont en nombre limité tout comme ils le sont dans la situation de l'entre-deux (S3) et dans la situation distante de la situation quotidienne (S4). Ces objets ne sont néanmoins pas tous présents en début de situation, comme cela est notamment le cas dans les deux autres situations génériques décrites, et apparaissent progressivement dans la situation en fonction des différentes activités dans lesquelles l'éducateur engage les enfants. Dans le groupe des Trotteurs, par exemple, des albums imagés sont proposés lors d'une activité lecture menée par l'éducateur puis des cartes représentant diverses chansons lors d'une activité chant. Dans le groupe des Moyens, différents objets sont proposés pour reproduire le temps qu'il fait (feuille bleue représentant le ciel, un soleil, des nuages blancs, des nuages gris, des gouttes de pluie, des flocons de neige, des éclairs...) lors d'une activité « faire le temps », des albums imagés sont proposés lors d'une activité lecture menée par l'éducateur, etc. Ces objets servent par ailleurs une fonction spécifique dans cette situation : ils ne sont pas uniquement des objets sur lesquels l'éducateur et les enfants agissent, ils sont **le support des activités ritualisées instaurées dans cette situation**.

Les objets comme support aux activités ritualisées

Les objets sont ainsi empreints de significations institutionnelles. Les enfants sont ainsi confrontés, tout comme dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), aux usages institutionnels des objets. Dans le groupe des Trotteurs, par exemple, la situation d'accueil est ouverte avec un objet spécifique (bulles de savon, baguette magique, animal en peluche...) qui sert à se « dire bonjour » et est close avec ce même objet. Dans le groupe des Moyens, la liste des enfants présents dans le groupe organise l'ordre de passage des enfants dans les différentes activités dans lesquelles l'éducateur engage les enfants : l'éducateur regarde la liste pour déterminer qui participera activement à telle ou telle activité. Ajoutons encore que la manière dont est organisé l'espace matériel où se déroule la situation d'accueil, que cela soit dans le groupe des Trotteurs ou dans le groupe des Moyens, contribue à favoriser une attitude d'attention et d'écoute. Dans les deux groupes d'enfants, les enfants sont assis en ligne ou en U en face de l'éducateur. Ils sont par ailleurs assis soit sur un tapis individuel (dans le groupe des Trotteurs) soit sur une chaise (dans le groupe des Moyens). Ces objets contraignent ainsi l'agir des enfants et contribuent à créer les conditions nécessaires à l'écoute en orientant le regard et l'attention de tous les enfants vers le même objet (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000).

Illustrons cette caractéristique des objets avec une situation d'accueil du matin organisée dans le groupe des Trotteurs à la fin de l'année institutionnelle. Huit enfants participent à cette situation : Audrey, Célien, Christophe, Edouard, Madeline, Simon, Sylvie et Tim. Tous les enfants sont assis sur des petits tapis individuels et sont alignés contre le mur de la salle de sieste. L'éducateur est assis en face d'eux. Il ouvre la situation en utilisant des bulles de savon : les bulles de savon servent alors à se « dire bonjour ».

Vignette 8

Situation distante de la situation quotidienne

(spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5)

Situation d'accueil du matin

Groupe des Trotteurs

(âge moyen des enfants présents : 34 mois)

Les objets comme support aux activités ritualisées

L'éducateur ouvre la situation d'accueil du matin en disant *voilà on peut commencer ? Alors bonjour tout le monde ce matin j'ai amené*. Il présente les bulles de savon aux enfants. Ces derniers ajoutent *les bulles*. L'éducateur répète *les petites bulles pour vous dire bonjour*. L'éducateur prépare une bulle de savon, dit *bonjour Madeline*, et la souffle en direction de l'enfant. Madeline tente de l'attraper. L'éducateur prépare une

deuxième bulle de savon, dit *bonjour Simon*, et la souffle en sa direction. Simon tape sur la bulle. L'éducateur prépare une troisième bulle de savon et dit *bonjour Gertrude* [à une enfant qui se prénomme Audrey]. Tous les enfants répondent alors *non*. L'éducateur rétorque *bonjour Tim c'est Tim ?* Audrey répond *non*. L'éducateur dit alors *Audrey* puis souffle les bulles sur cette enfant. Audrey tente de saisir les bulles. L'éducateur répète ensuite ces mêmes actions pour dire bonjour à chacun des enfants présents.

1^{ère} caractéristique de la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5) : les objets comme support aux activités ritualisées

Les objets proposés par l'éducateur en situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5) ne sont pas mobilisés uniquement pour que les enfants agissent avec ceux-ci mais servent également une fonction institutionnelle : ils sont support aux rituels instaurés dans la situation par le centre de vie infantine. Les enfants sont donc confrontés aux usages institutionnels des objets.

5.1.5.2. Les activités

Dans la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5), les activités dans lesquelles les enfants sont engagés sont multiples et variées. Elles sont organisées chaque jour dans un ordre quasi immuable et présentent toujours les mêmes séquences d'actions. Elles s'apparentent donc aux rituels qu'a observés Garcion-Vautor (2003) dans les classes de l'école maternelle. Dans le groupe des Trotteurs il y a, dans un premier temps, une introduction de la situation d'accueil au travers d'une activité « se dire bonjour » ; dans un deuxième temps, une lecture d'albums imagés ; et, dans un troisième temps, une production de chansons à gestes. Dans le groupe des Moyens il y a, dans un premier temps, un rituel visant l'instauration d'un climat d'écoute et d'attention ; dans un deuxième temps, un rituel servant à vérifier si tous les enfants sont présents ou non ; dans un troisième temps, un rituel visant à décompter les enfants présents ; dans un quatrième temps, une activité de reproduction du temps extérieur, etc. L'activité des enfants dans chacune de ces activités est orientée par une **consigne éducative**. Celle-ci prescrit non seulement la manière dont les enfants ont à utiliser les objets proposés par l'éducateur, comme cela apparaît également dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), mais aussi **l'attitude qu'ils doivent adopter** dans la situation.

La consigne éducative prescrivant l'attitude des enfants

Les attitudes prescrites par la consigne en situation distante de la situation quotidienne (S5) sont : écouter et se taire. Les enfants ont ainsi à se conformer aux exigences et demandes institutionnelles.

Illustrons cette caractéristique de la situation distante de la situation quotidienne (S5) par une situation d'accueil du matin organisée dans le groupe des Moyens¹³² à la fin de l'année institutionnelle. Onze enfants participent à cette situation d'accueil du matin : Adeline, André, Céline, Damien, Eddy, Fabrice, Ismaël, Jérôme, Léon, Sonia et Tamara. Cette situation se déroule dans le coin accueil de la salle de vie des Moyens. Chaque enfant est assis sur une chaise. L'organisation de ces dernières forme un U. L'éducateur est assis en face des enfants. Cette situation est ouverte avec un rituel qui prescrit aux enfants l'attitude qu'ils ont à adopter. Ce rituel fait donc office de consigne éducative qui prescrit l'attitude des enfants. Dans la présente situation, à la fin de l'année institutionnelle, le rituel est co-construit par l'éducateur et les enfants.

Vignette 9

Situation distante de la situation quotidienne

(spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5)

Situation d'accueil du matin

Groupe des Moyens

(âge moyen des enfants présents : 3 ans et 6 mois)

La consigne éducative prescrivant l'attitude des enfants

Ismaël tend sa main droite vers l'éducateur en disant *c'est froid c'est froid*. L'éducateur répond *c'est froid ? alors il faut qu'on les réchauffe [...] on y va ?* tout en ouvrant ses deux mains paumes dirigées vers le plafond. Il invite les enfants qui n'ont pas ouvert leurs mains à le faire en les nommant. Il poursuit *tout le monde est prêt ? alors on y va*. Il frotte ses mains l'une contre l'autre. Tous les enfants frottent leurs mains l'une contre l'autre [...]. Après quelques secondes, l'éducateur questionne les enfants *c'est bon c'est chaud chez vous ?* Les enfants répondent *oui*. L'éducateur dit *alors on va réveiller nos oreilles* tout en posant ses mains sur ses oreilles et se met à les frotter. Il ajoute *bien les réveiller pour être sûr de pouvoir écouter tout ce qui se passe à l'accueil ce matin bien bien bien les réveiller avec vos mains toutes chaudes maintenant*. Les enfants frottent leurs oreilles. L'éducateur questionne ensuite les enfants *qu'est-ce qu'on va faire encore ?* Les enfants répondent *ouvrir les*

¹³² La consigne éducative prescrivant l'attitude que les enfants ont à adopter dans la situation étant présente dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens, nous ne proposons ici qu'une seule illustration. Cette illustration est issue des observations que nous avons effectuées dans le groupe des Moyens.

yeux. L'éducateur répète *oui ouvrir grand les yeux.* Il ouvre alors ses yeux avec ses mains en posant ses index sur ses sourcils et ses pouces sur ses joues. Il ajoute *pour regarder tout ce qu'il se passe au rendez-vous n'est-ce pas Eddy.* Il regarde alors tous les enfants les uns après les autres. Les enfants ouvrent leurs yeux avec leurs doigts. L'éducateur termine en demandant aux enfants de fermer la bouche et en disant *c'est moi qui parle ce matin.* Il passe alors son index sur sa bouche de droite à gauche.

2^{ème} caractéristique de la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5) : la consigne éducative prescrivant l'attitude des enfants

Dans la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5), la consigne éducative ne prescrit pas uniquement la manière dont les enfants ont à utiliser les objets proposés par l'éducateur mais prescrit également l'attitude qu'ils doivent adopter durant la situation.

5.1.5.3. L'intervention éducative

Dans la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5), l'intervention éducative produite amène les enfants vers un développement potentiel qui se détache de leurs capacités existantes. Comme mentionné ci-dessus, la consigne éducative prescrit l'attitude que les enfants ont à adopter durant cette situation : ils doivent rester assis, écouter ce que dit l'éducateur et se taire. Ces attitudes se rapprochent tendanciellement de celles requises dans les institutions préscolaires à visée d'enseignement (cf. supra). Ces exigences institutionnelles (ainsi que des usages institutionnels des objets) instaurent une forte tension dans la zone de développement potentiel. La tension ainsi instaurée pourrait par ailleurs provoquer une micro-rupture dans le développement. Ajoutons encore que cette situation, durant de 15 à 30 minutes (une quinzaine de minutes dans le groupe des Trotteurs et une trentaine dans le groupe des Moyens), sollicite une attention soutenue de la part des enfants sur une période relativement longue pour des enfants de ces âges¹³³.

¹³³ Les capacités attentionnelles des enfants entre 2 et 3 ans sont encore faibles. Leur attention est en pleine transition : leur attention n'est plus influencée par la nouveauté (comme cela était le cas dans la prime enfance) mais n'est pas encore gouvernée par des facteurs cognitifs (comme les capacités de planification et de maintien à l'esprit du but de l'activité) et n'est pas non plus soutenue par des processus d'auto-régulation (capacité d'inhibition et d'adaptation de l'action au but) (Ruff et Capozzoli, 2003). Les capacités attentionnelles des enfants de 3 à 4 ans commencent à être gouvernées par les facteurs cognitifs (comme les capacités de planification et de maintien à l'esprit du but de l'activité) et à être soutenues par des processus d'auto-régulation (capacité d'inhibition et d'adaptation de l'action au but) (Ruff et Capozzoli, 2003). Elles sont donc plus développées que celles des enfants de 2 à 3 ans.

Synthèse

La situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5) présente des caractéristiques qui se détachent complètement de celles de la situation quotidienne et qui se rapprochent tendanciuellement des caractéristiques de la forme préscolaire identifiée dans les institutions préscolaires à visée d'enseignement. La consigne éducative ne prescrit pas uniquement ce que les enfants ont à faire avec les objets proposés par l'éducateur mais prescrit également l'attitude que les enfants ont à adopter dans cette situation. Attitude qui tend à se rapprocher de celle qui est attendue dans les institutions préscolaires à visée d'enseignement et dans les institutions scolaires : rester assis, écouter et se taire. Cette situation sollicite également des périodes d'attention soutenue relativement longues eu égard aux capacités attentionnelles existantes des enfants. Les objets proposés par l'éducateur revêtent enfin des significations institutionnelles : ils ne sont plus à utiliser selon leur usage conventionnel mais sont support aux rituels instaurés par le centre de vie infantine. Les exigences institutionnelles auxquelles sont confrontés les enfants dans cette situation instaurent une forte tension dans la zone de développement potentiel et sont susceptibles de provoquer une micro-rupture dans le développement.

5.2. Les situations hors catégories...

Le modèle en 5 situations génériques présenté ci-dessus ne permet pas de rendre compte de toutes les situations éducatives rencontrées dans le Centre de vie infantine. Certaines situations apparaissent au détour d'une autre, au gré des besoins et/ou des intérêts des enfants, et sont de ce fait fortuites (Toulou, 2008).

Deux situations hors catégorie ont ainsi pu être identifiées. La première est une situation qui est quelque peu insolite dans un centre de vie infantine : il s'agit de l'apprentissage du balayage qui est réalisé dans l'interaction adulte-enfant-objets. Cette situation n'est donc pas collective et apparaît suite à l'intérêt que manifeste l'enfant pour l'activité effectuée par l'éducateur. La seconde situation est susceptible de se rencontrer dans toutes les situations organisées ordinairement en centre de vie infantine : il s'agit de l'apprentissage des compétences sociales. Cette seconde situation est entièrement gouvernée par une des valeurs principales du Centre de vie infantine : la valeur de l'activité autonome (cf. supra). L'intervention éducative dans une telle situation est pré-pensée par l'équipe éducative et vise la gestion autonome par les enfants des émotions qu'ils ressentent et des interactions avec leurs pairs.

5.2.1. L'apprentissage du balayage

Illustrons la première situation par une situation observée dans le groupe des Trotteurs à la fin de l'année institutionnelle lors du rangement de la situation pâte à modeler. Au moment où l'éducateur balaie le sol, Orélien (29 mois) s'avance vers lui et observe son activité. L'éducateur saisit alors l'intérêt que porte Orélien pour le balai pour lui proposer de balayer avec lui et pour lui apprendre les usages du balai, de la balayette et de la pelle.

Vignette 10

Situation de l'entre-deux (S3)

Situation pâte à modeler

Groupe des Trotteurs

(âge de l'enfant présent : 29 mois)

L'apprentissage du balayage

Orélien s'approche de l'éducateur tout en regardant le balai qu'il tient. L'éducateur nomme le balai puis demande à Orélien s'il souhaite essayer en lui tendant le balai. Orélien saisit le manche du balai alors que l'éducateur le tient toujours par le sommet du manche. Il lui suggère *tu pousses ?* Orélien pousse le balai [...]. L'éducateur retire les chaises de la table et dit à Orélien *on va faire un petit tas je vais prendre la balayette*. Orélien et l'éducateur font un petit tas avec les restes de pâte à modeler en poussant le balai ensemble. L'éducateur ouvre la porte de la poubelle pour prendre la balayette. Orélien s'engouffre dans la commode et tente de prendre la balayette. Il n'y arrive pas. L'éducateur la prend donc à sa place et la lui tend. Orélien la prend, s'agenouille à terre et sépare la pelle de la balayette. L'éducateur lui dit *tu mets dedans*. Orélien ramasse les restes de pâte à modeler avec la balayette et la pelle et les met ensuite dans la poubelle [...]. Il reste encore quelques restes par terre, l'éducateur propose alors à Orélien de l'aider. Orélien lui tend la balayette et la pelle. L'éducateur ramasse les derniers restes puis tend la balayette remplie à Orélien en lui demandant de mettre le tout dans la poubelle. Orélien met les derniers déchets dans la poubelle puis range la balayette et la pelle derrière la poubelle.

5.2.2. L'apprentissage des compétences sociales

Illustrons à présent la seconde situation par une situation observée dans le groupe des Moyens à la fin de l'année institutionnelle. Cette situation apparaît au sein de la situation psychomotricité suite à la chute de Tamara. Tamara a été poussée par Céline. L'éducateur

saisit l'opportunité de cette chute pour apprendre à Tamara à exprimer ce qu'elle ressent à Céline et à Céline à écouter ce que lui dit Tamara¹³⁴.

Vignette 11

Situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2)

Situation psychomotrice

Groupe des Moyens

(âge moyen des enfants présents : 3 ans et 4 mois)

L'apprentissage des compétences sociales

Tamara pleure. Elle est couchée sur le tapis à côté d'un des modules de psychomotricité. L'éducateur s'approche, s'accroupit près d'elle et lui demande ce qu'il se passe. Tamara répond que Céline l'a fait tomber [...]. L'éducateur l'aide à se relever et lui demande *et puis alors qu'est-ce que tu dis à Céline ?* L'éducateur retient Céline qui tente de s'éloigner en lui disant *Céline ne pars pas elle veut te dire quelque chose Tamara*. Céline s'approche de Tamara et se met en face d'elle. L'éducateur regarde Tamara et lui demande *qu'est-ce que tu veux lui dire alors ?* Tamara explique *il a poussé moi après*. L'éducateur l'interrompt et lui dit *mais tu peux lui dire « moi je n'ai pas envie que tu me pousses tu m'as fait mal »*. Tamara s'approche de Céline et lui dit *j'ai pas envie que tu me pousses tu m'as fait mal*. Céline et Tamara s'éloignent. L'éducateur les retient et demande à Céline si elle a compris ce que lui a dit Tamara. Céline ne répond pas. L'éducateur répète sa question *est-ce que tu as entendu ce que Tamara t'a dit ?* et ajoute *qu'est-ce qu'elle t'a dit ?* Céline regarde en direction de Didier qui joue au ballon. L'éducateur répète sa question après avoir interpellé Céline. Céline répond alors *Tamara elle m'a sauté comme ça* alors que l'éducateur lui explique que Tamara lui a demandé d'arrêter de la pousser. Il ajoute ensuite *mais moi je ne te parle ni du ballon ni de Didier je suis en train de te parler de Tamara*. L'éducateur ajoute *tu as entendu Céline ?* Céline acquiesce. Tamara et Céline retournent à leur activité.

6. CONCLUSION

La présente partie visait d'une part à définir théoriquement la situation éducative en centre de vie infantine et d'autre part à modéliser, sur la base d'observations réalisées selon une approche « quasi-ethnographique », la situation telle qu'elle est organisée ordinairement

¹³⁴ Relevons ici que plus tard dans la journée, durant une situation lecture d'album imagé, Tamara verbalise, de manière autonome cette fois, son mécontentement à l'enfant assis à ses côtés en disant à deux reprises *arrête de me taper* avec emphase alors que celui-ci a tapé sur son bras.

dans le Centre de vie infantine. Cette modélisation résulte de la catégorisation de situations génériques eu égard à la distance qu'elles présentent vis-à-vis de la situation quotidienne : ces situations génériques sont construites suite à l'extraction des traits caractéristiques des situations empiriques observées.

Le modèle contient cinq situations génériques. Chaque situation présente des caractéristiques qui se détachent des caractéristiques de la situation quotidienne. L'ensemble de ces caractéristiques constitue la spécificité de la forme préscolaire en centre de vie infantine. Celle-ci présente les aspects suivants :

1. Les enfants sont enrôlés par l'éducateur dans des situations de nature différentes : certaines répondent à leurs intérêts et motivations, d'autres les confrontent à des exigences institutionnelles, une dernière répond partiellement à leurs intérêts et motivations et se situe donc à l'interface des deux autres ;
 - a. **dans les situations répondant aux intérêts et motivations des enfants**, les enfants utilisent les objets selon leur usage conventionnel, des procédures et des variations d'usage d'objets visant l'agir autonome des enfants et des règles de vie régulant l'agir des enfants dans les différents coins institués par le centre de vie infantine sont néanmoins transmises. Les enfants sont ainsi sensibilisés aux exigences institutionnelles tout en pouvant agir en suivant leurs propres intérêts et leurs propres motivations. L'éducateur travaille dans une zone de développement potentiel gardant une proximité avec les capacités existantes des enfants : la tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative reste donc faible ;
 - b. **dans les situations éducatives confrontant les enfants aux exigences institutionnelles**, les enfants utilisent les objets tel que cela leur est prescrit par la consigne éducative et/ou adoptent une attitude qui leur est également prescrite par la consigne éducative. Les enfants ne peuvent plus suivre leurs propres intérêts et leurs propres motivations. L'éducateur travaille dans une zone de développement potentiel qui se distancie des capacités existantes des enfants : la tension instaurée dans la zone de développement potentiel par l'intervention éducative est donc forte et pourrait provoquer une micro-rupture dans le développement ;
 - c. **dans la situation à l'interface des deux autres**, l'agir des enfants est contraint par le nombre limité d'objets mis à leur disposition, ils peuvent néanmoins les utiliser en suivant leurs propres intérêts et motivations. Ils sont par ailleurs amenés à réaliser de manière autonome leur activité avec les objets. L'éducateur travaille dans une zone de développement potentiel proche

des capacités existantes des enfants : la tension instaurée par l'intervention éducative dans la zone de développement potentiel reste donc faible ;

2. le format question-réponse-feedback (Sinclair et Coulthard, 1975) est mobilisé par l'éducateur pour transmettre les règles de vie et les consignes aux enfants et pour activer, dans le groupe des Moyens plus particulièrement, la réflexion autonome des enfants. L'intervention éducative déployée en situation contient donc des visées développementales différentes lorsqu'elle est produite dans le groupe des Trotteurs ou lorsqu'elle est produite dans le groupe des Moyens ;
3. certaines situations rencontrées ordinairement dans le Centre de vie infantine sont classées différemment lorsqu'elles sont organisées dans le groupe des Trotteurs et lorsqu'elles sont organisées dans le groupe des Moyens. **La situation peinture en est l'exemple emblématique** : elle est catégorisée situation de l'entre-deux (S3) lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Trotteurs et situation distante de la situation quotidienne (S4) lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Moyens. La nature des apprentissages effectués par les enfants dans cette situation pourrait donc être différente s'ils appartiennent au groupe des Trotteurs ou s'ils appartiennent au groupe des Moyens.

PARTIE III, CHAPITRE 1 : ASPECTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES :

Quelle(s) visée(s) développementale(s) pour la situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4) ?

1. INTRODUCTION

L'étude en quasi-ethnographie des situations mises en œuvre dans le Centre de vie infantine nous a permis, suite à l'extraction des traits caractéristiques des situations empiriques observées, la mise au jour de cinq situations génériques. Ces situations génériques ont été placées sur un continuum de situations semi-formelles en fonction de la distance qu'elles ont avec la situation quotidienne. Le modèle ainsi créé reflète donc une première dimension développementale. Une seconde a été mise au jour : la situation de l'entre-deux (S3) se rencontre tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs (enfants de 2 à 3 ans) et uniquement en début d'année institutionnelle dans le groupe des Moyens (enfants de 3 à 4 ans) tandis que la situation distante de la situation quotidienne (S4) se rencontre tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Moyens et uniquement en fin d'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs. Ces deux situations regroupent, comme nous l'avons montré dans la deuxième partie de ce travail, toutes deux des situations dites encadrées.

Ces deux situations génériques présentent donc un intérêt tout particulier du point de vue du développement qu'elles sont susceptibles de faire émerger. Nous les mettrons donc, dans la présente partie, sous la loupe. Nous étudierons en microgenèse¹³⁵ les interventions éducatives déployées sur une année institutionnelle dans chacune d'elles et mettrons ainsi au jour le développement psychologique tel qu'il se montre dans chaque situation. Cette étude nous permettra d'amener une nouvelle compréhension des transformations possibles du psychisme infantin à l'âge préscolaire : le développement étant défini, dans l'approche historico-culturelle qui est la nôtre, « comme une transformation du psychisme existant sous l'influence de la culture, transformation qui met l'éducation [...] au premier rang de ses conditions de possibilité » (Taisson-Perdicakis, 2013, p. 13).

¹³⁵ L'analyse en microgenèse étudie les processus interactifs dans le but d'identifier et d'expliquer les mécanismes de changement dans l'acquisition de nouvelles connaissances (Saada-Robert, 1994, cité dans Moro et Rodríguez, 2008).

Nous reviendrons, dans la suite de notre propos, sur la conception du développement psychologique du point de vue de l'approche historico-culturelle. Nous procéderons ici à un approfondissement de la conception déjà abordée lors de notre étude de la notion de situation (cf. Partie II : La situation éducative en centre de vie enfantine : un modèle en cinq situations). Nous approfondirons ainsi dans un premier temps les considérations de Vygotski puis présenterons dans un second temps la contribution majeure de Moro et collaborateurs concernant la transformation du psychisme enfantin dans la prime enfance et à l'âge préscolaire. Ces auteurs voient déjà un développement historico-culturel à l'étape préverbale et accordent une place toute particulière à la matérialité (dans ses aspects objectal et corporel) dans le développement psychologique dans la prime enfance et à l'âge préscolaire. Sur cette base, nous problématiserons la question de la matérialité mobilisée en situation en centre de vie enfantine en prenant comme exemple la situation peinture.

Notre partie empirique reposera sur l'examen des interventions éducatives déployées dans la situation peinture. Cette situation est catégorisée situation de l'entre-deux (S3) lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Trotteurs et situation distante de la situation quotidienne (S4) lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Moyens. Elle se scindera en deux chapitres. Nous examinerons dans un premier temps la situation de l'entre-deux (S3) sous l'angle développemental (cf. Partie III, chapitre 2). Nous poursuivrons dans un deuxième temps par l'étude de la situation distante de la situation quotidienne (S4) toujours sous l'angle développemental (cf. Partie III, chapitre 3). Nous traquerons¹³⁶ ainsi les indices de développement recelés dans les objets proposés par l'éducateur dans ces deux situations et dans les interventions éducatives produites avec ces objets en étudiant leur évolution au cours d'une année institutionnelle.

2. ASPECTS THÉORIQUES

2.1. Le développement psychologique dans l'approche historico-culturelle

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons dans un premier temps à la conception du développement selon Vygotski. Nous poursuivrons dans un deuxième temps en présentant

¹³⁶ Traquer dans le sens dérivé de « trace » (centre national de ressources textuelles et lexicales (cnrtl), 2012, version électronique), autrement dit aller à la recherche des traces de développement présentes dans cette situation éducative en convoquant ici le paradigme indiciaire : « Si la réalité est opaque, des zones privilégiées existent – traces, indices – qui permettent de la déchiffrer » (Ginzburg, 1989, p. 177). Le développement tel qu'il émerge dans les situations éducatives ne se laisse pas voir directement. Il laisse néanmoins des traces, des indices. Nous analyserons ainsi ces traces et ces indices afin de capter le développement tel qu'il se déploie en situation.

la conception du développement sous l'angle de la pragmatique de l'objet. Nous terminerons en théorisant différentes notions liées à la matérialité mobilisée en situation en centre de vie enfantine.

2.1.1. Le développement psychologique selon Vygotski

Nous débuterons ce premier sous-chapitre en présentant la conception générale du développement selon Vygotski : le développement comme transformation du psychisme. Nous nous arrêterons ensuite sur la manière dont Vygotski concevait, en 1935¹³⁷, le développement des deux publics considérés dans notre étude : les enfants de 2 à 3 ans et les enfants de 3 à 4 ans. Nous terminerons en traitant du signe comme moyen prioritaire de transformation du psychisme.

2.1.1.1. Le développement comme transformation du psychisme

Le développement psychologique dans la pensée vygotkienne est, comme mentionné ci-dessus, « une transformation¹³⁸ du psychisme existant sous l'influence de la culture »¹³⁹ (Taisson-Perdicakis, 2013, p. 13). Autrement dit, le développement est le « fruit de la reconstruction d'un capital initialement excentré, recelé dans les construits (formes sociales d'activités, outils, œuvres...) élaborés par les générations précédentes » (Moro et Rodríguez, 2004, p. 223). Soulignons dès à présent que cette conception vygotkienne du développement « *interne* d'essence *externe* » (Sève, 1999/2002) ne concerne néanmoins, comme le relèvent Moro et Rodríguez (2004), que « ce que Vygotski dénomme les fonctions psychiques supérieures » (p. 223) (la perception, la mémoire, l'attention, la pensée (Chaiguerova, Zinchenko et Yvon, 2012)). Celles-ci résultent d'une restructuration fondamentale des fonctions psychiques inférieures (ou naturelles selon l'appellation vygotkienne). Ces fonctions ne sont considérées que dans leurs déterminants biologiques par Vygotski¹⁴⁰. Leur restructuration, via la transmission d'outils culturels, permet l'avènement des fonctions psychiques supérieures (Dolz, Moro et Pollo, 2000, p. 42), soit le psychisme historico-culturel.

Le psychisme historico-culturel formant un tout non réductible à des processus élémentaires, « il existe [...] différents niveaux de fonctionnement psychologique, qui ont

¹³⁷ La conception qu'avait Vygotski du fonctionnement du psychisme des enfants entre 2 et 4 ans est largement dépassée. Nous la présentons néanmoins car elle permet d'interroger le fonctionnement du psychisme infantin.

¹³⁸ Précisons que cette transformation est à penser de « façon dialectique, c'est-à-dire en termes de négation-conservation-dépassement » (Brossard, 2014, p. 311).

¹³⁹ La théorie vygotkienne du développement psychologique se démarque donc de la pensée dominante par la dimension historico-culturelle que confère Vygotski au développement. La pensée dominante considérant, à la suite de Rousseau, que le développement de l'enfant est naturel (Schneuwly, 1997).

¹⁴⁰ Précisons ici que Vygotski (1934/1997) distingue deux lignes de développement : une ligne naturelle et biologique et une ligne artificielle et historico-culturelle issue de la culture.

chacun des caractéristiques spécifiques et « irréductibles » » (Bronckart, 1985, p. 13). Le développement est ainsi vu comme une réorganisation des rapports présents entre les différentes fonctions du système de conscience¹⁴¹ (Brossard, 2011), comme une apparition de nouvelle forme de fonctionnement. « Au cours de l'ontogenèse les fonctions vont changer de position les unes par rapport aux autres : certaines qui étaient dominantes vont passer au second plan, laissant ainsi la place aux autres » (Brossard, 2011, p.19). Cette réorganisation est d'ordre culturel.

« [...] lorsque l'enfant entre dans la culture, il ne prend pas seulement quelque chose d'elle, n'assimile pas quelque chose de l'extérieur mais [...] la culture *réorganise* (en italique dans le texte) profondément le contenu naturel du comportement de l'enfant et remanie d'une manière totalement nouvelle tout le cours de son développement » (Vygotski, 1930-1931/2012, p. 109).

Vygotski (1934/1997) donne l'exemple de la langue maternelle : la maîtrise du langage écrit va modifier la forme de fonctionnement psychique construite pour la maîtrise du langage oral, le système de signes mobilisé dans les deux formes de langage étant différent.

Cette transformation du fonctionnement psychologique via la culture n'est néanmoins pas continue (Schneuwly, 2011 ; Schneuwly et Léopoldoff-Martin, 2012) et est complexe. Vygotski (1930-1931/2012) décrit en effet le développement culturel comme suit :

« un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité complexe, par une disproportion dans le développement de différentes fonctions, par les métamorphoses ou la conversion qualitative de certaines formes en d'autres, par des combinaisons complexes de processus d'évolution et d'involution, par un mélange complexe de facteurs externes et internes, et par un processus complexe d'adaptation et de difficultés surmontées » (p. 104).

Le rythme de développement est par ailleurs propre à chaque enfant. Vygotski (1933/2012), en présentant sa conception de la relation entre apprentissage et développement, invoque en effet qu'il n'y a pas de parallélisme entre les processus de développement interne et les processus d'apprentissage ni entre leur dynamisme. Et ce même s'il suppose, comme mentionné précédemment, que « les processus d'apprentissage éveillent chez l'enfant des processus de développement interne, c'est-à-dire leur donnent vie, en sont la source et les stimulent » (p. 167).

¹⁴¹ Rappelons ici que la conscience, pour Vygotski, n'est pas un état mental isolé, mais qu'elle existe comme un rapport au réel (Clot, 2003).

Arrêtons-nous un instant sur le fonctionnement du psychisme chez les enfants de 2 à 4 ans (les enfants considérés dans notre étude) tel que conçu par Vygotski et rappelons par la même occasion sa conception de la nature des apprentissages.

2.1.1.2. Le fonctionnement du psychisme chez les enfants de 2 à 4 ans selon Vygotski

Précisons que cette conception du fonctionnement du psychisme infantin est, comme le souligne Rochex (1995), fortement marquée « par le contexte théorique et socio-historique de l'URSS des années 1930 » (p. 34). Les données sont par ailleurs, comme mentionné précédemment, datées et sont infléchies par les données actuelles de la recherche en psychologie du développement¹⁴² (notamment Baillargeon, 1987, 1993 ; Baillargeon, Spelke et Wasserman, 1985 ; Spelke, 1994 ; Kellmann et Spelke, 1983 ; Stern et Gibbon, 1980 ; Trevarthen et Aitken, 2003 ; Trevarthen et Hubley, 1978).

Cette conception, articulant étroitement l'éducation et le développement (via l'examen notamment du développement provoqué dans les institutions éducatives) et les différentes fonctions du psychisme, entre néanmoins en « résonance avec les problèmes et préoccupations actuels » (p. 34) et garde ainsi toute sa pertinence aujourd'hui. A ce titre, elle constitue un cadre historique permettant d'interroger le développement infantin et mérite donc sa place dans cette thèse.

Apprentissage et développement chez l'enfant 2 à 3 ans selon Vygotski

Entre 2 et 3 ans, la perception¹⁴³ joue un rôle fondamental dans le système de conscience de l'enfant : « toute la conscience de l'enfant de cet âge n'exist[ant] que dans la mesure où elle est déterminée par *l'activité de perception* » (Vygotski, 1935/1995, p. 39). Autrement dit, le rapport que l'enfant de cet âge entretient avec le monde réel se fait majoritairement au travers de son activité perceptive¹⁴⁴. L'enfant est complètement dépendant de la situation immédiate (i.e. la situation qu'il est en train de vivre). La fonction perceptive étant la fonction prédominante dans le système de la conscience à cet âge, toutes les autres fonctions, l'attention, la mémoire, la pensée, la volition, l'émotion, se

¹⁴² Ces recherches, dualisant le développement cognitif et le développement social, ne nous permettent pas de répondre à nos questions de recherche. La conception de la cognition sociale de Tomasello (1999/2004) ne nous permet également pas de répondre à nos questions de recherche : cette conception reste, comme le souligne Moro (2014), griffée au seul développement solitaire du sujet et ce même pour des compétences triadiques comme celles de l'attention conjointe ou encore pour le développement de la communication.

¹⁴³ La perception à cet âge est aussi aiguë et différenciée que celle de l'adulte (Vygotski, 1935/1995) et est, elle aussi, porteuse de significations (Vygotski, 1932c/2011).

¹⁴⁴ Soulignons ici que les travaux de Moro et Rodríguez (2005) mettent en évidence que la construction des usages des objets par l'enfant ne passe pas uniquement par les activités perceptives mais se fait également au travers de l'action réalisée conjointement par l'enfant et par l'adulte sur les objets.

développent autour, au travers et à l'aide de la perception (Vygotski, 1935/1995). L'attention de l'enfant se porte uniquement sur les éléments présents dans son champ perceptif (Vygotski, 1935/1995) et son contrôle est encore exercé par l'adulte¹⁴⁵ (Vygotsky, 1956, cité dans Elkonine, 1966/2012). La mémoire est essentiellement reconnaîtive : l'enfant perçoit quelque chose dans son environnement et le reconnaît. La pensée revêt un caractère éminemment immédiat : l'enfant établit des relations entre les différents éléments lorsqu'ils sont immédiatement perceptibles. La volonté est subordonnée aux instructions verbales (Vygotski, 1932a/2011). Enfin l'émotion, plus particulièrement le plaisir, résulte du processus même de l'activité produite par l'enfant (Vygotski, 1932b/2011) et par conséquent des perceptions qui lui sont liées.

L'enfant de 2-3 ans apprend en suivant, selon la terminologie de Vygotski (1935/1995), « son propre programme ». Il apprend en prenant ce qui correspond à ses intérêts et ses besoins au milieu environnant. Relevons déjà ici que le caractère spontané des apprentissages effectués par l'enfant de moins de 3 ans est remis en question par les travaux sur la Pragmatique de l'objet de Moro et Rodríguez (2005). Comme déjà mentionné, la conception de l'apprentissage de Vygotski est donc largement dépassée. Elle nous est néanmoins utile pour envisager une éventuelle modification dans la manière dont les apprentissages se réalisent dans les deux publics concernés par notre étude : les enfants de 2-3 ans et les enfants de 3-4 ans.

Apprentissage et développement chez l'enfant entre 3 et 4 ans selon Vygotski

Entre 3 et 4 ans¹⁴⁶, la mémoire joue un rôle fondamental dans le système de conscience (Vygotski, 1935/1995) : « le rôle central dans le système de fonctions revient à la mémoire » (p. 40). La mémoire est le résultat de l'accumulation de l'expérience immédiate et de son remaniement. L'enfant dispose dès lors de ses propres représentations générales : « penser c'est s'orienter dans ses propres représentations générales » (p. 40). Ces représentations lui permettent de « détacher l'objet de pensée de la situation spatiale et temporelle dans laquelle il est inséré » (p. 40). Elles modifient ainsi son mode de pensée : sa pensée se détache de la pensée purement intuitive et devient représentative. L'enfant peut ainsi se détacher progressivement de la situation immédiate. Vygotski fait un parallèle entre la construction des représentations générales par l'enfant et la communication avec autrui : il est nécessaire de disposer de représentations générales pour communiquer et un degré de

¹⁴⁵ Vygotski conçoit que l'origine de l'attention volontaire se trouve « à l'extérieur de la personnalité de l'enfant et non à l'intérieur » (Vygotsky, 1956, p. 391, cité dans Elkonine, 1966/2012).

¹⁴⁶ Dans l'article que Vygotski écrit aux éducateurs en 1935 (Vygotski, 1935/1995), il discute entre autres du monde d'apprentissage possible chez les enfants d'âge préscolaire et mentionne par la même occasion que l'âge de 3 ans marque un tournant dans les apprentissages ; nous inférons donc que ce qu'écrit Vygotski sur le système de conscience des enfants en âge préscolaire est celui des enfants de plus de 3 ans.

communication élevée s'accompagne d'un degré de représentations générales élevé. La prédominance de la mémoire dans le système de conscience s'accompagne également d'une transformation dans les intérêts et les besoins de l'enfant. L'intérêt de l'enfant ne se porte plus sur la situation elle-même mais se tourne vers la signification de cette situation. L'enfant est par ailleurs capable de réaliser concrètement un projet et ainsi « d'aller de la pensée à la situation » (p. 41). Il est dès lors capable de se dégager des contraintes du réel et développe ainsi une pensée imaginaire (dénommée par Vygotski, « pensée autistique » (dégagée de la réalité extérieure) (Archambault et Venet, 2007, p.14)). La puissance de cette pensée imaginaire¹⁴⁷ permet à l'enfant, en se dégageant du réel, de « construire quelque chose d'inédit et de personnel » (p. 14) et par conséquent d'entrer dans l'activité créatrice.

L'enfant de 3-4 ans pensant par représentations générales, portant son intérêt sur le sens des différentes situations, étant doué de capacités de communication plus importantes devient capable d'entrer dans un nouveau cycle d'apprentissage (Vygotski, 1935/1995). Il est en effet capable de suivre, dans la terminologie de Vygotski, le « programme du maître » si celui-ci devient son propre programme. En d'autres mots, il peut suivre un programme élaboré selon un système qui l'amène vers un but si et seulement si ce programme respecte sa forme de pensée (par représentations générales) et ses intérêts (pour les significations de la situation). A cet âge, « il fait ce qu'il veut, mais il veut ce que veut celui qui le guide » (p. 36).

2.1.1.3. Le signe comme moyen de transformation du psychisme

Un des éléments majeurs de la transformation du psychisme est, pour Vygotski, l'instrument et/ou le signe¹⁴⁸. L'être humain se donne des instruments psychologiques (tels les formes de comptage, les généralisations...) (Vygotski, 1931/1978) et des signes (Vygotski, 1934/1997), tout particulièrement des signes verbaux, pour réguler son activité psychologique et ses conduites. C'est en effet par « l'intériorisation progressive de ces instruments de coopération que se construit la pensée consciente, qui prend en charge et

¹⁴⁷ La pensée imaginaire se développe, selon Vygotski, graduellement et atteint son plein épanouissement au moment de l'émergence de la pensée conceptuelle : « imagination and creativity connected with free processing of elements of experience and with their free combination absolutely require as a precursor the internal freedom of thinking, action, and cognition that can be attained only by one who has already mastered the formation of concept » (Vygotski, 1931, p. 153, cité dans Archambault et Venet, 2007). Ajoutons encore que l'imagination repose non seulement sur la capacité de l'enfant à se détacher du réel mais qu'elle se développe également « grâce à l'accumulation d'expériences diverses vécues dans un contexte culturel précis » (p. 20), i.e. dans l'interaction sociale.

¹⁴⁸ Moro, Rodríguez et Schneuwly (1990) et Moro et Schneuwly (1997) ont mis au jour deux conceptions différentes du développement des connaissances et de la conscience chez Vygotski. Dans le 1^{er} Vygotski (Moro et Schneuwly, 1997), Vygotski étend l'idée de médiation entre l'homme et la nature au travers de l'outil à la médiation de l'activité psychologique au travers de l'instrument psychologique (Dimitrova, 2012). Dans le 2^{ème} Vygotski (Moro et Schneuwly, 1997), Vygotski introduit le signe comme médiateur de l'activité psychologique. Il parle alors de médiation sémiotique (Moro et Rodríguez, 2005 ; Rivière, 1990).

« régule » les autres fonctions psychiques. Au terme de ce processus, la conscience devient « un contact social avec soi-même » » (Bronckart, 1985, p. 14). Il résulte de ce développement historico-culturel que « les instruments sont des moyens de contact avec le monde extérieur aussi bien qu'avec soi-même (avec sa propre conscience) » (p. 14).

Dans une perspective historico-culturelle, Moro (2002) élargit la conception de médiation que Vygotski théorise en rapport aux préconstruits sociaux (instruments et signes) aux médiations éducatives qu'autrui déploie en situation dans le cadre de ses interventions.

Sur le plan de l'éducation et de la formation, « médiation » est défini, par Beillerot (2004), comme qui « sert à interpréter la fonction de l'enseignant : celui-ci n'[étant] plus seulement le dispensateur de connaissances, mais agi[ssant] pour être l'intermédiaire entre l'élève et les savoirs, construisant des situations et des dispositifs permettant à l'élève de surmonter les conflits psycho-socio-cognitifs propres à tout apprentissage » (p. 29). Les médiations éducatives, ou interventions éducatives, terminologie que nous préférons dans le cadre de ce travail¹⁴⁹, ne sont donc pas uniquement verbales mais présentent également des aspects matériels ou de la matérialité¹⁵⁰. Ces aspects ont été développés, à partir des travaux sur la Pragmatique de l'objet de Moro et Rodríguez, par Moro et ses collaborateurs, aux fins d'approcher les situations éducatives institutionnelles dans le cadre de l'école maternelle notamment.

2.1.2. Le développement sous l'angle de la Pragmatique de l'objet

Nous débuterons ce chapitre en présentant la Pragmatique de l'objet développée par Moro et Rodríguez (2005). Nous poursuivrons en définissant la matérialité. Nous terminerons en précisant le rôle de la matérialité dans le développement de l'enfant en âge préscolaire.

2.1.2.1. Le développement dans la prime enfance : la Pragmatique de l'objet

Moro et Rodríguez (2004, 2005), dans leur travaux sur la Pragmatique de l'objet, ont apporté l'évidence que le développement historico-culturel advient antérieurement à

¹⁴⁹ Nous conservons dans la suite de notre propos cette notion d'intervention pour qualifier l'acte éducatif quelle que soit la situation dans laquelle elle est produite. Nous considérons en effet, à la suite de Lenoir (2009), cette notion comme centrale pour caractériser l'acte éducatif : acte qui vise à changer quelque chose (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002). La transformation visée est dans notre conception la transformation de l'agir, de la pensée et de la parole de l'enfant (Moro et Tapparel, 2011). Ajoutons encore que nous nous distançons par cette conception de l'intervention éducatrice de Bruner (1991) qui conçoit la culture comme formatrice de l'esprit et non comme transformatrice de celui-ci.

¹⁵⁰ Les travaux actuels de Moro croisent ceux des *Material culture studies*, courant récent développé dans le monde anglo-saxon (Moro 2011). Le terme « *material* » souvent accompagné du terme « *materiality* » réfère d'une part à la physicalité et d'un part à la matière œuvrée et au corps (Hong, 2003).

l'avènement du langage, comme le posait Vygotski, mais qu'il est historico-culturel dès la naissance. « Les conduites humaines sont fondamentalement fruit de la culture, et en ce sens résultent de significations publiques et ce, dès leurs prémices, i.e. avant l'avènement du langage » (Moro et Rodríguez, 2005, p. 415).

Les significations publiques des objets, les savoirs, les savoir-faire sont transmis, comme mentionné précédemment, par l'adulte à l'enfant aux fins de leur appropriation par l'enfant. Cette transmission/appropriation se fait en situation (Moro et Tapparel, 2012) dans l'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s) (Moro et Rodríguez, 1989 ; 1997 ; 2005) par la communication (Moro, 2014). La communication « constitue [en effet] la condition de l'accès au monde artefactuel et au développement psychologique qui en résulte » (p. 75). Celle-ci ne se réduit néanmoins pas au seul système de signes langagiers (ce sur quoi portait l'intérêt de Vygotski, comme mentionné ci-dessus¹⁵¹) mais comprend également la matérialité objectale et la corporéité.

L'adulte produit en effet des signes réalisés autour de l'objet (par exemple des pointages, des ostensions, des démonstrations d'actions) pour transmettre les significations publiques de celui-ci, en rapport avec ses usages conventionnels, principalement **son usage canonique**, mais aussi ses usages symboliques à l'enfant. L'adulte, pour optimiser la compréhension de l'enfant et faciliter son apprentissage, convoque différents types de signes (gestuels, langagiers) permettant d'introduire l'enfant aux usages conventionnels des objets : il peut par exemple pointer un élément saillant de l'action à réaliser ou produire de manière redondante un geste (Moro et Rodríguez, 1989). Autrement dit, en termes didactiques, il élémentarise les règles d'action en transmettant de manière séquentielle les actions à réaliser et en focalisant les aspects les plus saillants de celles-ci (Aeby Daghé et Dolz, 2008).

L'enfant construit ces significations sous forme d'inférence [si... alors] (Eco, 1988) à partir des signes émis par autrui permettant d'élaborer les règles d'action afférant à l'usage de l'objet (Bruner, 1983). La construction de ces significations par l'enfant transforme le

¹⁵¹ Taisson-Perdicakis (2013) montre que, malgré la place centrale que Vygotski accorde au signe verbal comme moyen de régulation des fonctions psychiques supérieures, il existe dans certains de ces écrits quelques traces du concept de matérialité. Elle cite trois exemples. Dans sa théorisation du développement du concept en général, Vygotski (1934/1997) précise que la constitution de celui-ci résulte d'une généralisation des éléments concrets et que sa maîtrise implique une manipulation en dehors de tout lien avec la réalité concrète. Ce qui suppose, comme le souligne Taisson-Perdicakis (2013), une « émancipation de la concrétude, i.e. de ce qui est incarné dans la réalité, de la chose matérielle palpable » (p. 18). Dans ses écrits sur l'enseignement-apprentissage aux déficients mentaux, Vygotski (1935/1995) mentionne que les enfants déficients mentaux sont peu aptes à la pensée abstraite. Il suggère donc de recourir à des moyens visuels comme support à l'évolution de leur pensée abstraite sans néanmoins préciser la nature de ces moyens visuels (Taisson-Perdicakis, 2013). Enfin « la théorie psychologique vygotkienne porte en germes la théorie de l'activité fondée par Léontiev selon laquelle l'esprit humain fonctionne à travers les artefacts. La théorie de l'activité accorde une importance majeure à l'internalisation des artefacts et aux processus de médiations » (p. 19).

rapport de l'enfant à l'objet¹⁵² : de matériel (soit dans ses caractéristiques physiques), il devient social. Notons encore que lorsque l'enfant a construit les usages conventionnels de l'objet, il devient simultanément capable d'utiliser les signes pour communiquer intentionnellement à propos des objets avec autrui (Dimitrova, 2012¹⁵³) ou avec lui-même (Moro et Tapparel, en préparation). L'enfant construit donc le système d'objets et le système de signes de manière conjointe. La matérialité est donc source de développement cognitif et source de développement des compétences communicatives gestuelles.

L'appropriation des usages conventionnels par l'enfant nécessite la construction d'accords entre l'adulte et l'enfant, via les signes produits par chacun (Moro, 2014).

« Ces accords permettent la construction de significations partagées puis publiques dont la construction du monde, de la cognition et de la communication chez l'enfant sont le fruit » (p. 81).

La connaissance complète d'un usage se fait au travers de la connaissance de ces effets (Peirce, 1978). Une fois les usages canoniques appropriés par l'enfant, via la reconstruction par ce dernier des signes et des significations partagées et publiques, l'objet devient signe de son usage. L'usage de l'objet devient ainsi prescriptif et est déclenché à la seule vue de ce dernier (Moro et Rodríguez, 2005)¹⁵⁴. Sur ces usages canoniques prennent place d'autres usages : **l'usage symbolique** de l'objet en est un exemple (Rodríguez et Moro 2002). Utiliser un objet selon un usage symbolique consiste à transférer la fonction initiale d'un objet à un autre objet (Rodríguez et Moro, 2002 ; Szokoloszy, 2006). La formation de l'usage symbolique se fait par la généralisation par l'enfant des connaissances qu'il a d'un objet à un autre objet (Moro et Rodríguez, 2004) et amène l'enfant à divers « *mondes possibles* » (p. 230). Le rapport que l'enfant a à l'objet s'en voit à nouveau transformé : l'objet n'est plus uniquement perçu dans ses significations sociales (monosémiques) mais devient en puissance un objet à usages multiples. En d'autres termes, l'objet est réinstitué dans sa polysémie.

« En raison de sa polysémie, l'objet est sans conteste ouvert à une sorte d'« infini » de la connaissance, au travers de la variété des usages qui peuvent lui être appliqués [...]. L'objet est le fruit des différents usages que l'on peut lui appliquer,

¹⁵² La modification du rapport à l'objet est une notion présente dans les théories didactiques (Beillerot, 1992). Bien que nous n'adoptons pas une posture didactique pour comprendre ce qu'il se passe dans le Centre de vie infantine (cf. supra), nous lui empruntons ce concept car il nous permet de décrire le processus d'éducation/apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives.

¹⁵³ Dimitrova (2012), dans ses travaux, met tout particulièrement en évidence le lien qui existe entre connaissance de l'objet et production de gestes communicatifs intentionnels de la part de l'enfant.

¹⁵⁴ Les travaux de Moro et Rodríguez (2005) permettent d'envisager dynamiquement la constitution des usages des objets au travers du signe et des significations partagées puis publiques reconstruites par l'enfant dans l'interprétation des signes d'autrui suite à leur redéfinition de la sémiotique peircienne incluant la communication et la genèse.

lesquels résultent des points de vue divers sous lesquels l'objet est susceptible d'être considéré : « En somme, la simplicité ou la complexité d'un objet, et donc la consistance de l'objet, dépendent des coordonnées selon lesquelles on considère l'objet » (Mauro, 1969, p. 171). Cette conception bat en brèche l'idée simpliste selon laquelle le monde tout entier, et les objets singulièrement, s'ordonneraient par catégories bien délimitées. La variété des usages que l'on peut appliquer à l'objet s'inscrit en faux contre cette assertion. L'objet se profile ainsi dans un *continuum* (en italique dans le texte) de la connaissance, palette qui part du sens le plus concret qu'offre l'objet, au travers précisément de son usage canonique, jusqu'aux sens les plus abstraits ou les plus détournés où l'usage de l'objet se trouve transfiguré comme c'est le cas dans l'art (cf. de Larminat, 1984) » (Moro et Rodríguez, 2005, p. 143).

L'usage de l'objet tant canonique que symbolique s'institue dans la situation éducative comme « **matrice d'activité** » (Sève, 1969/1981 ; Moro et Rodríguez, 2004) où les significations des objets via les signes produits par l'adulte sont progressivement reconstruites par l'enfant. La matrice d'activité, qui se calque sur la forme idéale¹⁵⁵, permet de maintenir présent dans l'interaction l'objet d'apprentissage visé (Moro et Rodríguez, 2004) et détermine les « formes et les contenus *sociaux* de l'activité individuelle qui doit passer par elle » (Sève, 1969/1981, p. 325). Ajoutons que chaque matrice d'activité a sa propre logique (Sève, 1969/1981).

2.1.2.2. La matérialité définie à partir de la Pragmatique de l'objet

Moro et ses collaborateurs (notamment Moro et Joannes, à paraître) ont défini la matérialité à partir des travaux sur la Pragmatique de l'objet développés par Moro et Rodríguez (2005). Ils scindent la matérialité en deux registres : la réalité objectale et la corporéité.

La *réalité objectale* comprend :

- les objets artefacts mais également, dans les institutions préscolaires, les différents coins qui définissent les différents espaces d'activité ;
- les objets d'ordre iconographique et les pictogrammes en centre de vie enfantine (Vernaz et Nobre, 2012) ;
- les objets du monde écrit (tout particulièrement dans les classes de 1^{ère} et 2^{ème} primaires et à l'école maternelle) ;
- les dispositifs construits par l'enseignant ou l'éducateur.

La *corporéité* est constituée des signes suivants (Moro et Joannes, à paraître ; Moro,

¹⁵⁵ « Les formes « idéales » agissent depuis l'extérieur comme « modèles » de ce vers quoi tend le développement » (Moro et Rodríguez, 2004, p. 230).

2013)

- ceux ayant trait à l'engagement du corps d'un des interactants sans contact direct avec le corps d'autrui : l'ostension¹⁵⁶, la démonstration distante¹⁵⁷ avec ou sans objets (Moro et Rodríguez, 2005) ;
- ceux liés au contact établi entre deux interactants : la démonstration immédiate¹⁵⁸ (Moro et Rodríguez, 2005) ;
- les regards et plus particulièrement le regard indexicalisé qui fait référence à la matérialité (aux objets ou à une portion de l'espace) (Voyer, 2007) étant donné qu'« un index [selon Peirce] est dans une relation existentielle avec l'objet qu'il représente » (Herschberg-Pierot, 1993, p. 10) ;
- les éléments vocaux non verbaux relatifs à la prosodie (Cosnier, 1996 ; Colletta, 2004) ;
- les mimiques faciales et les postures corporelles (Cosnier, 1996 ; Colletta, 2004) ;
- les productions gestuelles conventionnelles au sens de Guidetti (2003), comme le pointage classique qui consiste à indiquer un objet en plaçant son index au-dessus de celui-ci ;
- les autres productions gestuelles en lien avec les objets comme les autres types de pointage spécifiés par Moro et Rodríguez (2005) : le pointage immédiat qui est produit en touchant l'objet ; le pointage iconique qui relève de la ressemblance ; le pointage multiple qui est produit en direction d'un objet ou sur un objet de manière répétée.

Comme dans la Pragmatique de l'objet, la matérialité présente une double face : une face concrète, matérielle, et une face idéale (i.e. les significations qu'elle contient). Prenons l'exemple des objets. Ces derniers ne présentent pas uniquement des caractéristiques physiques¹⁵⁹ mais contiennent également des significations publiques (i.e. leurs usages¹⁶⁰)

¹⁵⁶ L'ostension réfère à la présentation d'un objet à l'enfant (Moro et Rodríguez, 2005).

¹⁵⁷ Dans une telle démonstration, l'éducateur réalise l'action qu'il transmet à l'enfant sans entrer en contact direct avec lui. Cette démonstration peut se faire avec l'objet sur lequel l'action doit être réalisée (i.e. démonstration distante avec objet) ou sans celui-ci (i.e. démonstration distante sans objet) (Moro et Rodríguez, 2005).

¹⁵⁸ Dans une telle démonstration, l'éducateur réalise l'action qu'il transmet à l'enfant sur le corps propre de ce dernier, autrement dit, il réalise l'action avec l'enfant (Moro et Rodríguez, 2005). Cette action peut être produite avec l'objet sur lequel elle doit être effectuée (i.e. une démonstration immédiate avec objet) ou sans celui-ci (i.e. une démonstration immédiate sans objet).

¹⁵⁹ L'objet dans ses composantes physiques a tout particulièrement été étudié par Piaget (1937/1977). Celui-ci s'est en effet intéressé à la manière dont l'enfant accède aux connaissances de l'objet en mettant au centre de la construction de ces connaissances l'activité solitaire de l'enfant. En accédant aux propriétés physiques de l'objet

qui leur ont été attribuées via des conventions par les hommes et qui ont à être transmises à l'enfant par d'autres personnes.

« Les objets sont [...] sociaux en vertu de leurs usages. Ils sont le fruit des conventions dans le sens où les objets sont fabriqués par les hommes non de manière improvisée mais dans le but spécifique, celui de satisfaire une fonction, voire même plusieurs fonctions, dans un sens pratique. Ces fonctions sont généralement partagées par une communauté de sujets à un moment donné de l'histoire collective. C'est ainsi que, pour être transmis, l'usage, autrement dit les règles d'utilisation de l'objet, requiert l'intervention des autres personnes qui entourent l'enfant » (Moro et Rodríguez, 2005, p. 3).

2.1.2.3. La matérialité comme ressource pour le développement psychologique à l'âge préscolaire (cf. les travaux à l'école maternelle française¹⁶¹)

Dans le prolongement des travaux de Moro et Rodríguez (2005), Moro et Joannes (à paraître, en préparation a et b) se sont intéressés à la matérialité comme ressource pour le développement psychologique à l'âge préscolaire.

Moro et Joannes (à paraître) mettent en évidence, au cours de leur étude sur le développement des capacités langagières orales à l'école maternelle française, que « les éléments matériels et corporels, tels qu'organisés et/ou mis en scène par les médiations enseignantes, sont institués comme instruments psychologiques externes au service d'activités langagières orales ». La parole prend ainsi appui sur les réalités matérielles et corporelles, dont les significations sont déjà construites par l'élève (ce qui constitue le socle de leurs capacités existantes), mais doit s'en émanciper pour se développer. Les réalités matérielles et corporelles, omniprésentes à l'école maternelle, sont loin d'être univoques et statiques. Elles se transforment au fil des situations via les médiations enseignantes. Médiations qui engagent l'élève « sur la voie d'un rapport plus distal de la parole de l'élève eu égard à la situation immédiate. Elles sont donc l'indice du développement en cours de réalisation ».

Ajoutons encore que le recours à certaines réalités matérielles (par exemple l'utilisation d'un dispositif palissade qui ceint l'espace où sont regroupés les élèves, qualifié par les auteurs de panoptique en référence à Foucault, dans une situation lecture chez des

(forme, texture, poids), l'enfant élabore ainsi des structures d'action basées sur « *ce qui peut être fait avec l'objet* » (Dimitrova, 2012, p. 94, repris de Moro et Rodríguez, 2005).

¹⁶⁰ L'objet dans ses caractéristiques d'usage a notamment été étudié par Gibson (1979). Ce dernier considère que l'enfant peut accéder à la connaissance de l'usage des objets au travers de l'accès direct de ce qu'il permet, soit de ses affordances (Dimitrova, 2012, repris de Moro et Rodríguez, 2005).

¹⁶¹ L'école maternelle française accueille des enfants de 2 ans à 5 ans (Taisson-Perdicakis, 2013).

tout-petits où l'attention et son maintien conditionnent la possibilité de l'activité (Moro, 2013)) contraint l'agir des élèves (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000) et crée ainsi les conditions nécessaires à l'écoute en orientant le regard et l'attention de tous les élèves vers le même objet. Elles permettent par conséquent aux élèves de construire progressivement « des attitudes disposant au savoir » (Joannes, 2005, p. 73). La matérialité objectale et la corporéité constituent à la fois une contrainte pour l'activité des élèves et une ressource pour celle-ci : « les contraintes auxquelles il faut se soumettre sont aussi des ressources et des possibilités d'actions nouvelles ; le milieu contraint l'action en même temps qu'il la suscite » (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000, p. 120).

La matérialité objectale et corporelle est donc, à l'école maternelle, une ressource pour le développement et contribue à modifier le rapport de l'élève à l'objet : de pragmatique (lié aux usages), ce rapport devient tendanciellement épistémique (tourné vers la connaissance) (Moro et Joannes, à paraître).

2.1.3. Matérialité et développement en situation en centre de vie infantine

Dans ce sous-chapitre, nous théoriserons plusieurs notions que nous avons construites sur la base de nos empiries pour analyser les interventions éducatives déployées en situation en centre de vie infantine. Nous discuterons tout d'abord de la notion d'engagement du corps puis nous théoriserons les deux usages d'objets convoqués dans nos analyses : l'usage prescrit, que nous différencierons du geste technique, et l'usage approprié.

2.1.3.1. L'engagement du corps comme spécificité institutionnelle

Comme nous l'avons montré dans la partie présentant le modèle en cinq situations (cf. Partie II), un des traits caractéristiques à toutes les situations est la présence d'objets matériels. Que ceux-ci soient limités en nombre (S1, S3, S4 et S5) ou non (S2). Les objets sont, tout comme ils le sont à l'école maternelle française, omniprésents. Dans chaque situation ces objets sont mis en scène¹⁶² par l'éducateur au travers de l'organisation spatiale qu'il leur donne mais aussi au travers des gestes qu'il produit avec ceux-ci pour les présenter aux enfants et pour transmettre les actions qu'ils ont à réaliser avec ces derniers (lors de la

¹⁶² Nous reprenons ce terme de la mise en scène théâtrale qui est définie par Antoine, le créateur de la mise en scène, comme « l'art de dresser sur les planches l'action et les personnages imaginés par l'auteur dramatique » (<http://fitheatre.free.fr/gens/METTEURENSCENE/bioAndreAntoine.htm>) et l'étendons à la mise en scène des objets en situation. Cette mise en scène contribue à rendre visibles aux enfants les actions qu'ils devront réaliser avec les objets dans la situation.

mise en situation¹⁶³). Il y a donc articulation étroite entre, si nous reprenons la terminologie de Moro et ses collaborateurs, les réalités matérielles et la corporéité. Articulation qui est, en situation en centre de vie enfantine, gouvernée par les intentions éducatives décrites dans le projet pédagogique (cf. supra).

Pour marquer cette spécificité institutionnelle nous privilégierons, dans la suite de notre propos, le syntagme **engagement du corps** lorsque nous analyserons les gestes produits par l'éducateur (mais aussi les postures...) avec les objets en situation. Précisons que notre conception de l'engagement du corps se distancie sensiblement de la notion d'embodiment apparue au début des années 1990 dans différentes disciplines¹⁶⁴ et recouvrant différentes définitions (Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber et Ric, 2005). Notre propos est ainsi à distinguer de l'idée sous-jacente à toutes ces théories qui est la suivante : « cognitive representations and operations are fundamentally grounded in their physical context » (p. 186).

2.1.3.2. L'usage des objets en situation en centre de vie enfantine

Nous avons vu, lors de la présentation des traits caractéristiques des deux situations génériques mises sous la loupe dans cette partie – la situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4) – que l'activité que les enfants ont à réaliser dans ces deux situations n'est pas orientée de la même manière. Elle est orientée par les objets et leurs usages (conventionnels) dans la situation de l'entre-deux (S3) et par la consigne éducative en situation distante de la situation quotidienne (S4). Les actions que les enfants ont à produire avec les objets ne sont donc pas identiques. Nous ne reviendrons pas ici sur les notions d'usages canonique et symbolique largement développées ci-dessus, mais discuterons de l'usage transmis au travers de la consigne éducative. Usage que nous qualifierons d'**usage prescrit**.

L'usage prescrit

Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), les actions que les enfants ont à réaliser avec les objets proposés par l'éducateur sont prescrites par la consigne éducative. En situation peinture, celle-ci prescrit, comme nous l'avons illustré dans la deuxième partie (cf. vignette 7, p. 115), l'objectif que les enfants ont à atteindre (par exemple

¹⁶³ La mise en situation présente dans notre conception les actions que les enfants ont à réaliser dans la situation et participe ainsi à préciser le contexte de l'activité (Brossard, 2001) ou le cadre de l'expérience (Goffman, 1988). Nous nous distançons donc des pédagogies actives qui utilisent le syntagme « mise en situation » pour qualifier un des outils pédagogiques qu'elles utilisent : une technique qui vise à mettre les personnes dans un certain contexte qui simule une situation particulière (Bres, n.d.).

¹⁶⁴ En voici une liste non exhaustive : en psychologie, Barsalou (1999), en philosophie (Churchland, Ramachandran et Sejnowski, 1994), en robotics (Brooks, 1991), en linguistique (Lakoff et Johnson, 1999).

faire une tige) ainsi que les actions qu'ils doivent réaliser pour le faire (par exemple, peindre un trait entre le pistil et le fond de la page avec de la peinture verte). La consigne peut également prescrire, si nous reprenons la situation peinture telle qu'elle est organisée dans les centres de vie enfantine appliquant les principes pédagogiques de Stern, des procédures optimisant l'activité des enfants (par exemple, essuyer le pinceau sur le bord du pot) ou des règles sociales (comme mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture après son usage). Ce type de consigne peut par ailleurs être qualifiée « à fort guidage » étant donné qu'elle contient les conseils pour la réalisation de l'activité par les enfants (Merri et Pichat, 2007).

Les enfants, en appliquant ces consignes, réalisent donc l'usage prescrit des objets. Celui-ci ne peut être transmis que lorsque les enfants se sont approprié les usages conventionnels des objets. Il est en effet nécessaire que les enfants connaissent l'usage conventionnel de la peinture, de la feuille et du pinceau – soit étaler la peinture avec le pinceau sur la feuille – avant de pouvoir réaliser l'usage prescrit. La construction de cet usage repose donc sur les connaissances que les enfants ont déjà élaborées sur les objets (capacités existantes). Le nouveau se rattache à l'ancien (Brossard, 2001). Il provoque néanmoins une transformation du rapport de l'enfant à l'objet : celui-ci n'est plus uniquement social (i.e. via l'usage conventionnel), mais contient une dimension institutionnelle. Autrement dit, l'usage prescrit (institutionnalisé) repose sur les capacités existantes des enfants et son appropriation par l'enfant transforme¹⁶⁵ sa pensée et son agir avec les objets. La transmission de cet usage provoquerait donc une micro-rupture dans le développement de l'enfant.

Le geste technique

Nous différencierons dans la suite de notre propos usage prescrit et **geste technique** et nous distançons ainsi de la pédagogie de Stern dans laquelle ces deux syntagmes recouvrent une seule et même réalité : nous qualifions en effet d'usage prescrit les actions que Stern dénomme dans ses travaux gestes techniques (cf. supra). Le syntagme geste technique sera ainsi réservé pour désigner les procédures à appliquer pour utiliser les outils proposés pour peindre de manière spécifique, autrement dit en ne les utilisant pas de manière générique (i.e. en étalant la peinture avec ceux-ci), mais en les employant selon leurs caractéristiques spécifiques (i.e. en giclant la peinture par exemple). La technicité ne se rapporte ainsi pas, dans notre propos, aux actions visant l'efficacité, l'économie d'effort et de

¹⁶⁵ Cette transformation de la pensée et de l'agir des enfants avec les objets tend à se rapprocher de l'attitude de secondarisation de la connaissance attendue des élèves en situation scolaire. Les élèves ont notamment à reconfigurer les connaissances qu'ils ont des objets présents dans les situations quotidiennes lorsque les objets prennent une signification différente en situation scolaire (Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder et Nicollin, sous presse).

moyens (Bialès, 2000), mais se réfère à la spécificité d'un outil. Relevons ici que la transmission d'un geste technique ne peut se faire que lorsque les enfants se sont approprié l'usage conventionnel des objets, comme cela est le cas pour l'usage prescrit. Ce geste repose donc également sur les connaissances que les enfants ont déjà élaborées sur les objets. La transmission du geste technique ne transforme par contre pas le rapport de l'enfant à l'objet. Elle ne provoquerait donc pas de micro-rupture dans le développement psychologique.

L'usage approprié

L'usage approprié de l'objet à la situation est un autre usage institutionnalisé par le centre de vie enfantine.

Comme mentionné précédemment, l'objet est par essence polysémique. L'adulte, en transmettant les significations sociales de cet objet à l'enfant, réduit cette polysémie. Une réouverture de l'objet à sa polysémie, distincte de la polysémie initiale de l'objet qui référerait aux usages non encore canoniques, est attestable dans le cadre des usages symboliques des objets. Cette polysémie intervient sur la base des usages canoniques alors à disposition de l'enfant (cf. supra).

Prenons l'exemple de la brosse à dents pour théoriser cet usage. La brosse à dents est proposée comme outil pour peindre dans une des situations observées dans le groupe des Trotteurs.

La brosse à dents comme outil pour peindre : l'usage approprié à la situation

La fonction sociale et première de la brosse à dents est d'être l'outil utilisé (dans notre culture) pour se brosser les dents en situation de soin. En situation peinture, cette fonction est autre : les enfants n'ont en effet pas à utiliser la brosse à dents comme outil pour se brosser les dents mais ont à l'utiliser comme outil pour peindre. Dans une telle situation, les enfants ont donc à transférer les connaissances qu'ils ont élaborées sur les outils précédemment utilisés pour peindre en situation peinture, le pinceau par exemple, à la brosse à dents. Ce transfert des connaissances leur permettra ainsi d'appliquer la procédure qu'ils réalisent pour peindre avec le pinceau à la brosse à dents. Ainsi ils tiendront la brosse à dents par le manche poils dirigés vers le bas, plongeront les poils de la brosse à dents dans la peinture, les enduiront de peinture, sortiront la brosse à dents de la peinture, l'amèneront au-dessus de la feuille, poseront les poils de la brosse à dents sur la feuille, étaleront la peinture présente sur les poils sur la feuille. La construction des significations concernant la brosse à dents comme outil pour peindre en situation peinture se fait à cet

âge, comme toute construction de significations publiques, dans l'interaction éducateur-enfant(s)-objet(s).

Le centre de vie enfantine établit de manière durable la brosse à dents comme outil pour peindre en situation peinture. L'usage de la brosse à dents est ainsi institué par le centre de vie enfantine. Au vu du caractère institutionnel de cette situation, cet usage ne peut être qualifié de canonique ou de symbolique : ce nouvel usage n'est pas le fait de la construction de significations publiques (canonique ou symbolique).

L'usage approprié de l'objet à la situation transforme une nouvelle fois le rapport de l'enfant à l'objet : il n'est plus uniquement social (comme le sont les usages canoniques et symboliques) mais contient, tout comme l'usage prescrit, une dimension institutionnelle. La transmission de cet usage transforme la pensée et l'agir de l'enfant avec les objets : l'enfant ne pense plus et n'agit plus avec les objets selon les usages conventionnels mais pense et agit selon les usages institutionnalisés. La transmission de cet usage pourrait donc provoquer une micro-rupture dans le développement psychologique de l'enfant.

Les usages d'objets institués par le centre de vie enfantine et le geste technique

Usage prescrit : procédures à appliquer pour utiliser de manière optimale les objets proposés par l'éducateur pour peindre et/ou en respect des règles sociales et prescrites par la consigne éducative. Ex. : en situation peinture : essuyer le pinceau au bord du pot.

Usage approprié : usage d'un objet spécifique à une situation et institué par le centre de vie enfantine. Ex. : en situation peinture, utiliser une brosse à dents comme outil pour peindre.

Geste technique : procédure à appliquer pour utiliser de manière spécifique un outil selon les caractéristiques qu'il présente. Ex. : en situation peinture, gicler la peinture en pressant son pouce sur les poils de la brosse à dents.

3. PROBLÉMATIQUE

Moro et ses collaborateurs ont mis au jour le rôle majeur que joue la matérialité (la réalité matérielle et la corporéité) dans le développement de l'enfant dans la prime enfance et à l'âge préscolaire. La matérialité est, à l'école maternelle, ressource pour le développement psychologique via les interventions éducatives (Moro et Joannes, à paraître) mais également via les contraintes qu'exercent les objets et leur organisation sur le psychisme enfantin (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000).

La matérialité, dans ses aspects objectal et corporel, est par ailleurs indice du développement en cours de réalisation (Moro et Joannes, à paraître ; Rodríguez, 2008). Il est dès lors envisageable que les objets que l'éducateur propose aux enfants, en matière notamment de contrainte qu'ils exercent sur le psychisme enfantin, et la manière dont l'éducateur engage son corps lors de la mise en scène des objets et lors de leur mise en situation, se modifient en cours d'année institutionnelle et ce dans les deux situations génériques examinées dans cette partie.

Le développement, aux âges considérés dans notre étude, étant le fait d'infimes changements (Moro et Rodríguez, 2005), il est probable que la manière dont l'éducateur engage son corps propre en situation se modifie de manière infime en cours d'année institutionnelle et ce dans les deux situations génériques étudiées. Une étude en microgenèse des faits observés s'impose donc.

Les différents usages présents en situation en centre de vie enfantine, l'usage conventionnel, l'usage approprié, l'usage prescrit, et le geste technique sont transmis dans l'interaction éducateur-enfant(s)-objet(s). L'interaction étant définie comme « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives » (Goffman, 1973, p. 23)¹⁶⁶, il est possible qu'il y ait changement non seulement en termes d'interventions éducatives mais aussi en termes d'agir des enfants.

L'intervention éducative se présentant sous forme multimodale (Colletta, 2004), il est aussi possible que le changement envisagé s'observe dans l'articulation langage-engagement du corps de l'éducateur.

Les deux situations génériques examinées dans cette partie, la situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4), recouvrant toutes deux des situations dites encadrées, il est enfin envisageable qu'il y ait transition de l'une à l'autre et que cette transition se marque dans les objets matériels et dans la manière dont l'éducateur engage son corps.

Au vu de ces éléments nous posons les **hypothèses suivantes** :

- 1) Les objets matériels et leur organisation dans l'espace évoluent en cours d'année institutionnelle et ce dans les deux situations génériques. Pour être plus précise, la contrainte qu'ils exercent sur le psychisme enfantin se modifie :

¹⁶⁶ Nous retenons ici la définition de l'interaction proposée par Goffman. Nous souhaitons néanmoins préciser que la définition donnée par Latour (1994) tend à se rapprocher de notre conception de l'interaction. Pour Latour, l'interaction dépasse en effet le seul cadre du face à face et inclut « d'autres types d'actants dispersés dans d'autres cadres socio-temporels et qui appartiennent à d'autres ontologies » (p. 54) (i.e. qui ne sont pas uniquement humains), soit entre autres les objets et les techniques.

- a) dans la situation de l'entre deux (S3), les objets sont limités en nombre et l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages. Le nombre limité d'objets contraint, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie II, l'agir des enfants. Il est dès lors possible qu'il y ait augmentation de la contrainte par une limitation plus importante du nombre d'objets proposés par l'éducateur ;
 - b) dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), les objets sont limités en nombre et l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative. La transmission réitérée des éléments de consigne en cours d'année institutionnelle par l'éducateur contribue à créer chez les enfants une représentation générale de ces éléments. En fin d'année institutionnelle, l'agir des enfants peut ainsi être régulé par leurs représentations générales et par conséquent ne plus être contraint par les objets matériels ;
- 2) l'engagement du corps de l'éducateur est plus massif lorsque les usages transmis ne sont pas encore connus par les enfants : l'éducateur a à rendre concret, au travers de l'engagement de son corps, les actions que les enfants ont à réaliser avec les objets qu'il leur propose :
- a) dans la situation de l'entre-deux (S3), l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages. Les enfants de ces âges ayant déjà une connaissance des objets proposés par l'éducateur, l'engagement du corps de l'éducateur est donc faible. Il est par contre plus important lorsqu'il y a transmission de l'usage approprié de l'objet à la situation ;
 - b) dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative, celle-ci prescrit ce que les enfants ont à faire avec les objets. La transmission de cet usage prescrit nécessite un engagement massif du corps de l'éducateur. Engagement qui diminue en cours d'année institutionnelle au fur et à mesure de la construction par les enfants d'une représentation générale de cet usage ;
- 3) la production conjointe d'une ostension d'un objet et de sa dénomination par l'éducateur maximise la compréhension par les enfants du rapport objet-mot (Villiers Rader et Zukow-Goldring, 2010), l'engagement du corps de l'éducateur autour des objets se fait ainsi en synchronie parfaite avec ses propos concernant les objets, autrement dit il y a auto-synchronie (Colletta, 2004) lorsqu'il y a intention de l'éducateur de transmettre une notion, un geste, un usage :
- a) dans la situation de l'entre-deux (S3), l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages conventionnels. Les enfants de ces âges ayant déjà une connaissance des objets proposés par l'éducateur, l'éducateur ne vise donc pas la

- transmission de notions spécifiques. Il y aura donc peu de synchronie entre les gestes qu'il produit avec les objets et ses paroles ;
- b) dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative. L'éducateur a donc à transmettre de nouveaux usages, l'usage prescrit des objets, aux enfants. Il y aura donc synchronie entre les gestes produits par l'éducateur avec les objets et ses paroles ;
- 4) la constitution d'accords entre les interactants conditionne l'appropriation des usages par l'enfant (Moro, à paraître). Ces accords peuvent s'observer au travers des échanges de regards entre les protagonistes mais aussi au travers de l'articulation synchrone entre l'intervention éducative et l'agir des enfants, i.e. il y a inter-synchronie entre l'intervention éducative et l'agir des enfants (Colletta, 2004). Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), situation qui est organisée autour de la consigne éducative, l'éducateur engage plus massivement son corps pour maintenir à l'esprit des enfants les éléments de consigne transmis lorsque leur agir n'est pas en synchronie avec son intervention éducative ;
- 5) il y a transition entre la situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4) et cette transition se marque dans les objets et dans l'engagement du corps de l'éducateur au travers notamment de la transmission de l'usage approprié à la situation : un usage qui introduit les enfants aux exigences institutionnelles.

4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Ce troisième temps de la recherche est organisé autour de la récolte de données d'observation et de récolte de données d'entretien (cf. figure 1, p. 4). Comme mentionné précédemment, la situation à la base de cette étude est la situation peinture. Les premières données d'entretien sont obtenues avant le démarrage des observations filmées et les suivantes sont recueillies après chaque observation. Avant de décrire la méthodologie de récolte et d'analyse de ces données, nous présenterons les deux publics étudiés dans ce troisième temps de la recherche.

4.1. Les deux publics étudiés

4.1.1. Le groupe des Trotteurs et leur éducateur

Neuf enfants du groupe des Trotteurs participent à cette étude. En début d'année institutionnelle, ils ont 24 mois en moyenne (écart-type de 3 mois). Le plus jeune a 20 mois et le plus âgé 28 mois. En fin d'année institutionnelle, ils ont 33 mois en moyenne (écart-type

de 3 mois). Le plus jeune a alors 29 mois et le plus âgé 37 mois. Ces neuf enfants ne sont pas toujours tous présents lors des observations filmées. Quatre à six enfants participent à chaque situation peinture. Trois enfants ont participé à cinq situations, un à quatre, trois à trois, et deux à une.

Comme pour le deuxième temps de la recherche (cf. supra), une demande écrite est adressée à tous les parents des enfants participant à cette étude afin de leur demander l'autorisation de filmer leur enfant et d'utiliser les données ainsi récoltées à des fins de recherche et de formation (cf. annexe IX). Tous les parents ont accepté que leur enfant soit filmé mais un couple de parents a refusé que les données soient exploitées et a demandé que leur enfant soit flouté¹⁶⁷.

Un seul éducateur du groupe des Trotteurs est impliqué directement dans cette étude¹⁶⁸. Il a obtenu son diplôme d'éducateur de l'enfance à l'ESEDE une année avant la réalisation de cette recherche. Il travaille dans le Centre de vie infantile depuis cette année-là en tant qu'éducateur fixe et a effectué de nombreux remplacements dans le Centre de vie infantile l'année précédant l'obtention de son diplôme. Cet éducateur a signé un contrat de recherche spécifique pour ce troisième temps de la recherche. Ce contrat se présente sous la même forme que celui réalisé pour le deuxième temps de la recherche (cf. supra) (cf. annexe X). Une demande d'autorisation de filmer et d'exploiter les données ainsi récoltées est adressée au deuxième éducateur du groupe des Trotteurs travaillant les jours d'observation ainsi qu'aux différents stagiaires de ce groupe (cf. annexe XI) étant donné que l'éducateur peut être présent dans la salle avant le lancement de la situation peinture et que les stagiaires participent à celle-ci.

4.1.2. Le groupe des Moyens et leur éducateur

Onze enfants du groupe des Moyens participent à cette étude en début d'année institutionnelle. Ils ont 35 mois en moyenne (écart-type de 4 mois). Le plus jeune a 29 mois et le plus âgé 39 mois. A la fin de l'année institutionnelle, ils sont dix. Trois enfants ont quitté le groupe (les deux enfants les plus âgés ont rejoint le groupe des plus grands¹⁶⁹ et le troisième a quitté définitivement le Centre de vie infantile). Deux enfants sont arrivés en cours d'année institutionnelle (le premier au mois de novembre et le second au mois de juin). Les dix enfants présents en fin d'année institutionnelle ont 3 ans et 6 mois en moyenne

¹⁶⁷ Pour respecter le choix des parents, l'agir de cet enfant n'est pas analysé.

¹⁶⁸ Tous les éducateurs participant au troisième temps de la recherche le font sur une base volontaire.

¹⁶⁹ Le groupe des Moyens est, pour mémoire, scindé en deux. Le premier sous-groupe, celui qui est impliqué dans la présente recherche, accueille les enfants les plus jeunes (dès 36 mois ou avant si le développement de l'enfant le permet (cf. données d'entretien avec la direction)) et le second accueille les enfants qui entreront en 1^{ère} primaire HarmoS l'année suivante.

(écart-type de 3 mois). Le plus jeune a 3 ans (il s'agit d'un nouvel arrivant) et le plus âgé 3 ans et 10 mois. Ces enfants ne sont pas toujours tous présents lors des observations filmées. Six à sept enfants participent à chaque situation filmée. Deux enfants ont participé à cinq situations, trois enfants à quatre, deux enfants à trois, trois enfants à deux et trois enfants à une.

	Groupe des Trotteurs		Groupe des Moyens	
	Début d'année institutionnelle	Fin d'année institutionnelle	Début d'année institutionnelle	Fin d'année institutionnelle
Age moyen (en mois)	24 +/- 3	33 +/- 3	35 +/- 4	42 +/- 3
Age minimum (en mois)	20	29	29	36
Age maximum (en mois)	28	37	39	45

Tableau 3 : Données démographiques concernant les enfants des deux groupes participant au troisième temps de la recherche en début et fin d'année institutionnelle.

Tout comme pour les enfants du groupe des Trotteurs (cf. supra), une demande écrite est envoyée à tous les parents des enfants inclus dans cette étude afin de demander l'autorisation de filmer leur enfant et d'utiliser les données ainsi récoltées à des fins de recherche et de formation (cf. annexe IX). Tous les parents ont accepté que leur enfant soit filmé dans ces conditions.

Un seul éducateur du groupe des Moyens est impliqué dans ce dernier temps de la recherche. Cet éducateur a également participé au deuxième temps de la recherche. Il est diplômé de l'EESP depuis moins de 2 ans et travaille dans le Centre de vie enfantine depuis l'obtention de son diplôme. Cet éducateur signe un nouveau contrat spécifique à ce dernier temps de la recherche. Ce contrat se présente sous la même forme que le contrat établi pour l'éducateur du groupe des Trotteurs (cf. supra) (cf. annexe X). Une demande d'autorisation de filmer et d'exploiter les données ainsi récoltées est adressée aux stagiaires du groupe des Moyens du fait que ceux-ci participent également aux situations filmées (cf. annexe XI).

4.2. Méthodologie de récolte des données

4.2.1. Les données d'entretien ante observation

Les entretiens *ante* observation sont conduits avec chaque éducateur (cf. figure 1, p. 4). Nous optons pour la réalisation de deux entretiens individuels afin de saisir au mieux la manière dont chaque éducateur organise ordinairement la situation peinture que nous observons, explicite les interventions éducatives qu'il y produit et met au jour les intentions pédagogiques qui les orientent.

L'entretien *ante* observation vise d'une part l'explicitation de l'agir des deux éducateurs et s'apparente ainsi aux entretiens d'explicitation proposés par Vermersch (1994) et Leblanc, Ria et Veyrunes (2011) et, d'autre part, sur la base de cette explicitation, la stylisation de la situation peinture organisée dans les deux groupes d'enfants. Cet apprêt méthodologique est nécessaire pour optimiser la récolte des données et leur analyse. Ce processus est réalisé avec les deux éducateurs et rend possible l'observation d'une situation gardant une grande proximité avec la situation organisée ordinairement dans les deux groupes d'enfants : l'esprit de la situation initiale est alors conservé et sa conduite laissée aux mains de l'éducateur (Munch, 2009). Cette situation présente donc un caractère « quasi-ordinaire » (Tapparel, 2013 ; 2014b).

Cet entretien *ante* observation, et plus particulièrement la partie « entretien d'explicitation », se présente sous la forme d'un entretien semi-structuré (cf. annexe XII). La question de l'organisation de la situation peinture en matière d'espace, de temps, de nombre d'enfants, d'objets mis en présence est abordée. Celle de la possibilité de modifier ces différents paramètres également. Les questions sont préétablies. Nous pouvons néanmoins au cours de l'entretien en modifier la formulation ou l'ordre d'apparition (Dépelteau, 2000). Les deux entretiens sont enregistrés sur support audio.

4.2.2. Les données d'observation filmées

La situation peinture en « quasi-ordinarité » est filmée six fois dans les deux groupes d'enfants durant l'année institutionnelle. Les paramètres de cette situation, en matière de lieu et de temps (même espace-temps¹⁷⁰ tout au long des observations et ce, pour les deux groupes d'enfants), d'objets (un outil pour peindre, de la peinture, un support pour peindre, avec la possibilité d'avoir un matériel annexe) et de nombre d'enfants (environ sept enfants

¹⁷⁰ Afin d'avoir la plus grande constance possible dans les enfants en présence, nous avons fixé avec les deux éducateurs un jour d'observation, soit le mercredi pour le groupe des Trotteurs et le jeudi pour le groupe des Moyens.

dans le groupe des Trotteurs et six à sept enfants dans le groupe des Moyens), ont été fixés avec les deux éducateurs lors de l'entretien *ante* observation (cf. supra ; cf. annexe XIII).

La première observation est réalisée en septembre, soit quelques semaines après que les enfants des deux groupes ont intégré leur groupe respectif (les passages d'un groupe à l'autre se font à la rentrée scolaire, comme nous l'avons mentionné dans la première partie, soit la dernière semaine d'août). Et la dernière se fait en juin quelques semaines avant la fermeture annuelle du Centre de vie infantine. Les trois premières observations sont effectuées avec un intervalle d'un mois, soit en septembre, octobre et novembre, et les trois suivantes avec un intervalle de trois mois, soit en janvier, mars et juin. Le premier intervalle est fixé afin de pouvoir saisir la manière dont la culture de chaque groupe, en matière de situation peinture, est transmise par l'éducateur aux enfants. Le second intervalle est fixé afin de saisir les éventuelles modifications majeures introduites dans les deux situations peinture par les deux éducateurs dès la mi-année institutionnelle. La quatrième observation, celle du mois de janvier, était initialement prévue un mois après celle effectuée en novembre. En raison de la maladie d'un des éducateurs de l'un des deux groupes, les deux observations, celle réalisée dans le groupe des Trotteurs et celle réalisée dans le groupe des Moyens, sont déplacées d'un mois¹⁷¹ et sont ainsi réalisées en janvier. Les observations filmées sont donc menées dans les deux groupes d'enfants dans le courant des mois de septembre, octobre, novembre, janvier, mars et juin (cf. figure 1, p. 4).

L'unité d'observation de cette recherche étant l'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s) (cf. supra), nous positionnons le caméscope grand angle de sorte à saisir tous les éléments de l'interaction : l'éducateur, tous les enfants et tous les objets proposés par l'éducateur aux enfants pour peindre. Afin de saisir au mieux le contenu de chaque interaction triadique, nous privilégions l'usage du caméscope sur pied et une vue en contre-plongée. Un micro sans fil est par ailleurs placé sur l'éducateur afin de capter de manière optimale tous les propos de celui-ci. Nous disposons ainsi d'une image à plusieurs dimensions (Postic et Ketele, 1988/1994) : organisation matérielle des lieux, objets matériels mis à disposition, agir de tous les enfants, interventions éducatives produites.

4.2.3. Les données d'entretien post observation

Un entretien *post* observation est mené avec chaque éducateur une semaine environ après chaque observation filmée (cf. figure 1, p. 4). Cet entretien s'apparente aux entretiens d'auto-confrontation simple (Clot, 1999) et vise trois objectifs. Premièrement, apporter un

¹⁷¹ Un addendum au contrat établi avec le directeur du Centre de vie infantine et à ceux établis avec les deux éducateurs sont alors réalisés (cf. annexe XIV). Une lettre informant les parents des enfants participant à cette recherche de la modification du design de la recherche leur est envoyée (cf. annexe XV).

éclairage professionnel sur certains éléments de la situation. Deuxièmement, permettre à l'éducateur, comme le souligne Clot (1999), de changer de posture¹⁷². Troisièmement, améliorer la crédibilité de notre étude (Mertens, 1998).

Ces entretiens s'organisent autour de séquences vidéo que nous considérons, à la suite de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), comme « des événements remarquables », étant donné qu'il s'agit de « moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (p. 246). Ces événements remarquables sont sélectionnés en raison de leur caractère emblématique, i.e. ils sont le reflet de la situation éducative générique¹⁷³ dans laquelle est classée la situation peinture analysée, et de nos hypothèses de recherche (cf. supra) (Postic et Ketele, 1988/1994). Deux à cinq séquences vidéo sont choisies pour chaque entretien¹⁷⁴. Les questions sont préétablies. Selon le déroulement de l'entretien, leur formulation et leur ordre d'apparition peuvent néanmoins être modifiés (Dépelteau, 2000). Cet entretien se présente donc sous la forme d'un entretien semi-structuré et est enregistré sur support audio.

Au cours de l'entretien, les séquences vidéo que nous avons sélectionnées sont visionnées par l'éducateur. Il lui est demandé dans un premier temps d'y réagir spontanément et dans un second de répondre aux questions que nous avons formulées préalablement. L'éducateur devient ainsi observateur de ses propres interventions éducatives (il passe du statut d'observé au statut d'observateur) (Clot, 1999).

4.3. Méthodologie d'analyse des données

4.3.1. Les données d'entretien ante et post observation

La procédure d'analyse des données d'entretien récoltées auprès des deux éducateurs est la même que celle appliquée pour l'analyse des entretiens effectués dans le deuxième temps de la recherche (cf. supra ; cf. annexe XVI).

¹⁷² Notre recherche se distancie sensiblement des recherches menées par Clot sur la professionnalisation étant donné que notre objectif est de comprendre le développement tel qu'il se déploie en situation. Le dispositif de récolte des données construit pour ce troisième temps de la recherche induit néanmoins un changement de posture chez les éducateurs impliqués dans celui-ci : ils deviennent, le temps des entretiens *post* observation, observateurs de leur propre pratique.

¹⁷³ Le modèle en cinq situations génériques établi à la fin du deuxième temps de la recherche sert donc ici d'outil conceptuel pour sélectionner les séquences d'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s) soumises à la question dans les entretiens *post* observations filmés.

¹⁷⁴ La durée moyenne des séquences sélectionnées sur les situations peinture organisées dans le groupe des Trotteurs est de 57 secondes (écart-type de 33 secondes), la plus courte séquence durant 19 secondes et la plus longue 160 secondes ; la durée moyenne des séquences sélectionnées sur les situations peinture organisées dans le groupe des Moyens est de 59 secondes (écart-type de 33 secondes), la plus courte séquence durant 7 secondes et la plus longue 119.

L'analyse des données d'entretien *ante* est réalisée immédiatement après la récolte de celles-ci en raison de l'importance que revêt cette analyse pour la récolte des données d'observation filmée.

L'analyse des données d'entretien *post* observation de chaque situation est réalisée avant l'entretien *post* observation de la situation suivante (par exemple, l'analyse de l'entretien *post* observation de la situation de septembre est réalisée avant la tenue de l'entretien *post* observation de la situation d'octobre) afin que nous ayons en mémoire les réflexions et les constats émis par les deux éducateurs au moment des entretiens. Cette rigueur dans la réalisation des analyses augmente la cohérence que nous avons lorsque nous élaborons les questions posées aux éducateurs dans chaque entretien. Ces données sont par ailleurs convoquées en support à l'analyse des données d'observation filmées, i.e. après l'analyse de toutes les données d'observation filmées (cf. figure 3).

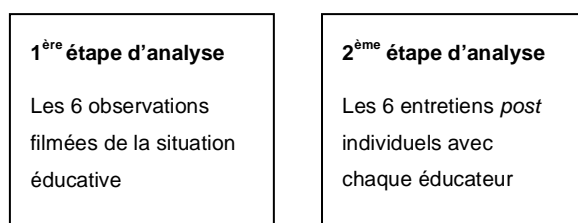


Figure 3 : Ordre de circulation dans les données récoltées dans le troisième temps de la recherche au moment de l'analyse des données d'observation filmées.

4.3.2. Les données d'observation

Trois outils sont convoqués pour l'analyse des données d'observation : le synopsis (Dolz, Ronveaux et Schneuwly, 2006), le tableau en séquences, et la transcription de séquences paradigmatiques d'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s).

4.3.2.1. Le synopsis

Le synopsis inspiré de Dolz, Ronveaux et Schneuwly (2006) vise une première réduction des données et rend possible la mise au jour des grandes périodes d'activité structurant chaque situation. Douze synopsis sont réalisés : un pour chaque situation peinture observée (cf. annexe XVIII). Quatre synopsis – deux synopsis par situation observée dans chaque groupe d'enfants – sont contrôlés par un pair. Le taux d'accord interjuges est équivalent à 100 % (cf. annexe XIX pour les détails).

4.3.2.2. Le tableau en séquences

Le tableau en séquences vise une seconde réduction des données et rend possible l'analyse de la dynamique interactionnelle éducateur-enfant(s)-objet(s) intra-situation.

Les séquences et les sous-séquences sont découpées autour de deux types d'unité d'intervention éducative : l'unité dans laquelle l'éducateur agit et/ou parle autour des objets qu'il propose aux enfants pour peindre ; l'unité dans laquelle l'éducateur parle sur les productions picturales des enfants alors qu'ils peignent. Ces unités sont choisies après une première lecture à vue des observations filmées et sont ainsi foncièrement liées à notre objet de recherche. Elles ont toutes un début et une fin clairement identifiables. Chacune dure plus de trois secondes.

Les unités dans lesquelles l'éducateur agit et/ou parle autour des objets qu'il propose aux enfants pour peindre se rencontrent dans les situations peinture organisées dans les deux groupes d'enfants tandis que les unités dans lesquelles l'éducateur parle sur les productions picturales des enfants alors qu'ils peignent se retrouvent uniquement dans les situations peinture organisées dans le groupe des Trotteurs et ce, en tant que sous-séquences.

Chaque séquence/sous-séquence, qu'elle soit unité dans laquelle l'éducateur agit et/ou parle autour des objets qu'il propose aux enfants pour peindre ou qu'elle soit unité dans laquelle l'éducateur parle sur les productions picturales des enfants alors qu'ils peignent, est catégorisée. Toutes les catégories sont inventoriées et définies dans un glossaire (cf. annexe XVII). Certaines sont issues des travaux de Moro et Rodríguez (2005) et d'autres sont construites en cours d'analyse sur la base des données d'observation (cf. exemples ci-dessous). Les unités dans lesquelles l'éducateur agit et/ou parle à propos des objets qu'il propose aux enfants pour peindre reflètent les actions produites par l'éducateur et sont intitulées avec un substantif décrivant l'action réalisée. Les unités dans lesquelles l'éducateur parle à propos des productions picturales des enfants reflètent la thématique abordée par l'éducateur et sont intitulées avec un substantif dévoilant le contenu du discours de l'éducateur.

Exemple : les unités d'intervention éducative

Unités dans lesquelles l'éducateur agit et/ou parle à propos des objets qu'il propose aux enfants pour peindre

Unités reprises des travaux de Moro et Rodríguez (2005) :

Démonstration : l'éducateur produit l'action requise en la réalisant devant les enfants/l'enfant.

Démonstration immédiate : l'éducateur produit l'action requise en la réalisant avec l'enfant.

Pointage : l'éducateur pointe un des objets qu'il propose aux enfants/à l'enfant pour peindre.

Unités construites sur la base des données d'observation filmées

Pointage couvrant : l'éducateur pointe un objet en déplaçant son index au-dessus de l'objet pointé en fonction de la grandeur de celui-ci.

Ostension dynamique : l'éducateur présente un objet aux enfants en le déplaçant de gauche à droite ou de haut en bas.

Complexe de pointages : l'éducateur pointe en continu différents objets (Moro, 2010)

Transaction des petits pots de peinture : l'éducateur est l'instrument de l'échange des petits pots de peinture.

Accompagnement de l'échange des petits pots de peinture : l'éducateur accompagne (verbalement et/ou en engageant son propre corps) l'échange des petits pots de peinture ; plusieurs enfants sont impliqués.

Accompagnement du changement des petits pots de peinture : l'éducateur accompagne verbalement et/ou en engageant son propre corps l'action d'un seul enfant qui échange son petit pot de peinture contre un autre.

Unités dans lesquelles l'éducateur parle à propos des productions picturales des enfants alors qu'ils peignent

Le chocolat ; les télétubies ; le toboggan

Lorsque les interventions éducatives ne sont pas adressées au collectif d'enfants¹⁷⁵ dans son entièreté, l'initiale du prénom de l'enfant ou des prénoms des enfants concerné(s) par l'intervention éducative est ajoutée entre parenthèses à côté de l'intitulé.

Les éléments ne s'apparentant pas à des interventions éducatives en lien direct avec la situation peinture sont considérés comme des unités hors analyse. Ils sont spécifiés ainsi dans les tableaux en séquence : hors champ (HC) lorsque l'éducateur est hors du champ du caméscope ; hors tâche (HT) lorsque l'éducateur interagit avec un des enfants participant à la situation peinture sans que cette intervention soit en lien direct avec la situation peinture ; hors sujet (HS) lorsque l'éducateur interagit avec un enfant qui ne participe pas/plus à la situation peinture.

¹⁷⁵ Précisons ici que lorsque les interventions éducatives sont adressées au collectif d'enfants dans son entièreté, nous en référons en n'utilisant que le terme « enfants », ce afin d'alléger le texte.

Douze tableaux sont réalisés : un pour chaque situation observée (cf. annexe XVIII). Quatre tableaux en séquences, deux par situation observée dans chaque groupe d'enfants, sont contrôlés par un pair. Le contrôle porte sur le découpage en séquences, le découpage en sous-séquences, l'intitulé choisi pour caractériser le contenu des séquences et l'intitulé choisi pour caractériser le contenu des sous-séquences. Le pourcentage total d'accord interjuges se monte à 93.4 %. Le taux d'accord obtenu lors du contrôle des séquences (découpage et intitulé) est plus grand que celui obtenu lors du contrôle des sous-séquences (découpage et intitulé) 95.21 % vs 91.42 % (cf. annexe XIX pour les détails).

4.3.2.3. La transcription de séquences paradigmatiques d'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s)

La transcription de séquences paradigmatiques d'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s)¹⁷⁶ rend possible l'analyse en microgenèse du développement psychologique tel qu'il est provoqué en situation semi-formelle (Abbey et Diriwächter, 2008 ; Moro et Rodríguez, 2005 ; Valsiner, 2000). La transcription de ces séquences paradigmatiques a impliqué différents choix. Dans la suite de notre propos, nous expliciterons les choix réalisés lors de la sélection des interactions triadiques transcrites et du logiciel de transcription. Nous présenterons ensuite les choix nécessaires à la réalisation des transcriptions via le logiciel utilisé soit : la définition des variables, le découpage des annotations, le contenu des annotations et l'ordre de circulation dans les annotations.

4.3.2.3.1. Sélection des interactions triadiques

« Une transcription constitu[ant] tout d'abord et avant tout un outil pour l'analyste » (Colletta, 2004, p. 150) et n'étant pas une fin en soi (Pléty, 1993), nous optons pour une transcription ciblée de séquences d'interaction triadique. Nous sélectionnons donc, dans les deux corpus de données d'observation filmées (le corpus de données récoltées dans le groupe des Trotteurs et le corpus de données récoltées dans le groupe des Moyens), des séquences d'interaction triadique. Ces séquences sont choisies en raison de leur caractère paradigmatique, autrement dit en raison du lien qu'elles entretiennent avec nos questions de recherche. Trois logiques président à la sélection de ces séquences : une logique externe, une logique triadique, une logique interne.

La logique externe est liée aux contraintes de l'enregistrement des données. Comme nous travaillons sur des données enregistrées dans des conditions « quasi-ordinaires », nous ne captions pas toutes les interventions éducatives et les conduites des

¹⁷⁶ Pour alléger le texte nous mentionnerons, dans ce sous-chapitre, uniquement interaction triadique pour signifier interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s).

enfants de manière précise (Colletta, 2004). Nous sélectionnons donc uniquement les séquences d'interaction triadique dans lesquelles les interventions éducatives et les conduites des enfants sont clairement identifiables. Nous privilégions également la sélection des séquences dans lesquelles l'enfant du groupe des Trotteurs ayant à être flouté (cf. supra) n'apparaît pas ou n'interagit pas avec l'éducateur.

La logique triadique est propre au paradigme dans lequel notre recherche s'inscrit et à notre unité d'analyse : l'interaction triadique. Ainsi, seules les séquences présentant une interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s) sont choisies.

La logique interne est en lien avec notre objet de recherche et est gouvernée par nos questions de recherche. Nous sélectionnons ainsi les séquences qui nous permettent d'interroger les hypothèses que nous avons posées. La pertinence de ce choix est contrôlée au travers du modèle en cinq situations génériques établi suite aux analyses effectuées au deuxième temps de la recherche et plus particulièrement au travers des traits caractéristiques des situations génériques dans lesquelles la situation peinture est classée lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Trotteurs (soit la situation de l'entre-deux (S3)) et lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Moyens (soit la situation distante de la situation quotidienne (S4)). La validité de notre recherche se construit donc au travers des différentes analyses réalisées dans les trois temps de notre recherche.

4.3.2.3.2. Sélection du logiciel de transcription

Après avoir sélectionné les différentes séquences paradigmatiques à transcrire nous déterminons la manière dont ces séquences sont retranscrites avec le logiciel ELAN® (EUDICO linguistic annotator) version 4.1.0 (Max Plank Institute for Psycholinguistics, The language Archive, Nijmegen, The Netherlands, <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>) (Brugman et Russel, 2004) (cf. annexe XXI). Nous optons pour ce logiciel d'une part en raison de la liberté qu'il nous laisse quant à son utilisation et d'autre part pour les analyses dynamiques (i.e. en cours de visionnement) qu'il permet (cf. infra). Nous adaptons ainsi les possibilités que ce logiciel offre aux besoins de notre recherche.

4.3.2.3.3. Choix de transcription

La définition des variables. Nous définissons dans un premier temps les différentes variables nécessaires à notre analyse. Notre hypothèse de recherche portant sur l'articulation des deux systèmes sémiotiques engagés dans les interventions éducatives nous amène à créer deux variables (« acteur » dans le logiciel ELAN) pour l'éducateur : une

variable pour les aspects verbaux de l'intervention éducative (EDE¹⁷⁷_Verbal) et une variable pour les aspects non verbaux de celle-ci (EDE_NonVerbal).

Notre question de recherche portant sur l'articulation intervention éducative – agir des enfants nous conduit ensuite à créer une variable pour les aspects verbaux de l'agir de chacun des enfants présents et une variable pour les aspects non verbaux de l'agir de chacun d'eux. Ces variables sont différenciées avec les premières lettres du prénom de chaque enfant (ex. : Au_Verbal ; Au_NonVerbal...).

Une variable Collectif_enfants est ajoutée afin de pouvoir y renseigner les réponses chorales données par les enfants du collectif.

Enfin, afin de saisir ce qu'il se passe avant chaque séquence d'interaction triadique transcrite et ainsi capter comment les différents interactants construisent un consensus pré-interactionnel (Goffman, 1988 ; Monaco et Pontecorvo, 2010), nous complétons ce jeu de variables avec une variable « contexte ».

Nous élaborons dans un second temps la méthodologie de transcription de ces données d'observation verbales et non verbales. Cette méthodologie porte sur le découpage des annotations¹⁷⁸, le contenu des annotations (y.c. la finesse du grain de la transcription) et l'ordre de circulation entre les différents acteurs. Les choix de transcription sont entièrement gouvernés par nos questions de recherches.

Le découpage des annotations. Le découpage des annotations permet la mise au jour de l'articulation du langage et de l'engagement du corps de l'éducateur (cf. exemples 1 et 2) et de l'articulation intervention éducative – agir des enfants (cf. exemple 3). Ainsi, nous découpons le flux du discours produit par l'éducateur en propositions¹⁷⁹ et découpons les gestes¹⁸⁰ qu'il réalise avec les objets en trois phases : phase de préparation, phase de réalisation (i.e. la réalisation du geste signifiant, par exemple l'ostension), phase de rétraction (Kendon, 2004). Ce découpage des gestes rend possible, au vu de la précision que permet le logiciel ELAN, d'extraire la durée exacte de chacun d'eux ainsi que leur début et leur fin. Précisons encore que ces différentes articulations peuvent être mises en évidence uniquement au travers d'une analyse dynamique de l'interaction, soit lors du visionnement sur le fichier ELAN des séquences annotées.

¹⁷⁷ Nous utilisons dans les fichiers ELAN l'acronyme EDE pour éducateur de l'enfance.

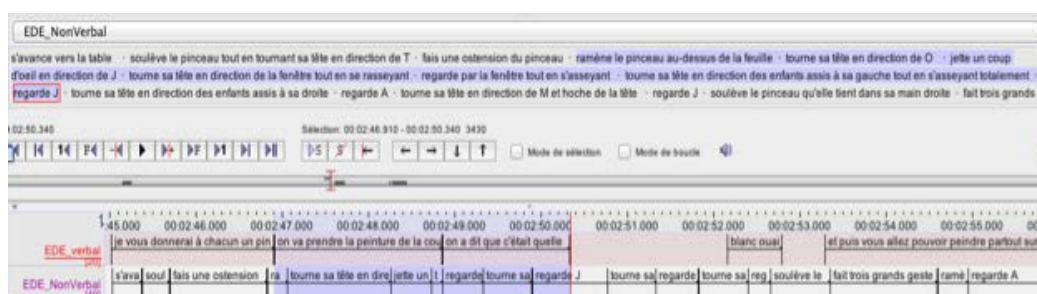
¹⁷⁸ Une annotation étant la plus petite unité de transcription possible dans le logiciel ELAN.

¹⁷⁹ Une proposition est une « unité syntaxique élémentaire construite autour d'un verbe » (Larousse, version électronique).

¹⁸⁰ Geste a ici une signification large et comprend également tous les regards que l'éducateur adresse aux enfants du collectif ou qu'il oriente en direction des objets.

Exemple 1 : articulation du langage et de l'engagement du corps de l'éducateurContexte de la séquence

Cette séquence provient de la situation peinture filmée dans le groupe des Moyens au milieu de l'année institutionnelle (en hiver). Dans cette situation, la peinture que l'éducateur propose aux enfants est de couleur blanche. Dans cette séquence, l'éducateur informe les enfants de la couleur de celle-ci et regarde en direction de la fenêtre qui donne sur le jardin recouvert de neige.

Fenêtre ELAN¹⁸¹Description de la fenêtre

Dans le haut de la fenêtre, surlignés en violet, sont transcrits les gestes que réalise l'éducateur en trois secondes : ramène le pinceau au-dessus de la feuille / tourne la tête en direction de O (Orélien¹⁸²) / jette un coup d'œil en direction de J (Jérémy) / tourne sa tête en direction de la fenêtre tout en se rasseyant / regarde la fenêtre tout en s'asseyant / tourne sa tête en direction des enfants assis à sa gauche tout en s'asseyant totalement / regarde J (Jérémy).

Dans le bas de la fenêtre, toujours surlignés en violet, sont transcrits sur la première ligne le discours de l'éducateur (EDE_verbal) et sur la seconde ses gestes (EDE_NonVerbal). Son discours est découpé autour des propositions suivantes : *on va prendre la peinture de la couleur de la neige / on a dit que c'était quelle couleur la neige*. Ses gestes sont découpés comme mentionné ci-dessus. Dans le bas de cette fenêtre s'ajoute la durée de chaque annotation. Par exemple, regarde J (Jérémy) dure 870 millisecondes et regarde par la fenêtre 470 millisecondes.

Articulation du langage et de l'engagement du corps de l'éducateur

Ce découpage permet de mettre au jour la manière dont s'articulent le langage et l'engagement du corps de l'éducateur : le regard indexicalisé vers la neige est produit en même temps que l'énonciation de la proposition « on a dit que c'était quelle couleur la neige » et plus particulièrement sur le début de celle-ci « on a dit que c'était ». La

¹⁸¹ Pour respecter les engagements pris envers les parents et les éducateurs, nous ne faisons pas apparaître ici les images du film à l'origine de la transcription sur les fichiers ELAN.

¹⁸² Les prénoms des enfants et des éducateurs ont été modifiés.

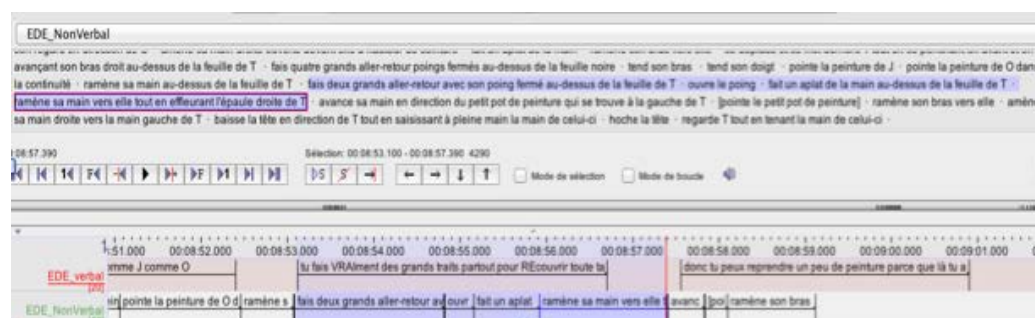
production du regard indexicalisé se fait donc en même temps que l'énonciation de la question et précède de quelque peu l'objet au centre de cette question « la couleur de la neige ». Il pourrait ainsi servir de signe pour les enfants, signe que ceux-ci pourraient utiliser pour regarder en direction de ce sur quoi porte la question. Rappelons que cette articulation ne peut être observée sur l'image présentée ci-dessus. Elle ne peut être en effet constatée que de manière dynamique soit lors du visionnement de cette action sur le fichier ELAN (cf. supra).

Exemple 2 : articulation du langage et de l'engagement du corps de l'éducateur

Contexte de la séquence

Cette séquence provient de la situation peinture filmée dans le groupe des Moyens au milieu de l'année institutionnelle. Dans cette situation, l'objectif de la situation est de recouvrir la feuille noire de peinture blanche. Dans cette séquence, l'éducateur produit une démonstration de l'action à réaliser pour atteindre cet objectif.

Fenêtre ELAN



Description de la fenêtre

Dans le haut de la fenêtre, surlignées en violet, sont transcrites les différentes phases des gestes que réalise l'éducateur autour des objets : fait deux grands allers-retours avec son poing fermé au-dessus de la feuille de T (Timothée) / ouvre le poing / fait un aplat¹⁸³ de la main au-dessus de la feuille de T (Timothée) / ramène sa main vers elle¹⁸⁴ tout en effleurant l'épaule droite de T (Timothée).

Dans le bas de la fenêtre, toujours surlignés en violet, sont transcrits sur la première ligne le discours de l'éducateur (EDE_verbal) et sur la seconde ses gestes (EDE_NonVerbal). Son discours est découpé autour de la proposition suivante : tu fais

¹⁸³ La difficulté à utiliser un terme connu pour qualifier l'action observée nous a amenée à inventer « aplat de la main ».

¹⁸⁴ Dans les fichiers ELAN, le travail de mise en forme réalisé dans le présent manuscrit pour privilégier la forme masculine de l'éducateur de l'enfance n'a pas encore été effectué. L'éducatrice apparaît donc encore sous sa forme féminine.

VRAIment¹⁸⁵ des grands traits partout pour REcouvrir toute ta feuille. Ses gestes sont découpés tel que mentionné ci-dessus. Dans le bas de cette fenêtre s'ajoute la durée de chaque annotation. L'aplat de la main pris en exemple ci-dessous dure 760 millisecondes. Il est précédé d'une phase de préparation, ouvre le poing, et d'une phase de rétraction, ramène sa main vers elle tout en effleurant l'épaule droite de T (Timothée).

Articulation du langage et de l'engagement du corps de l'éducateur

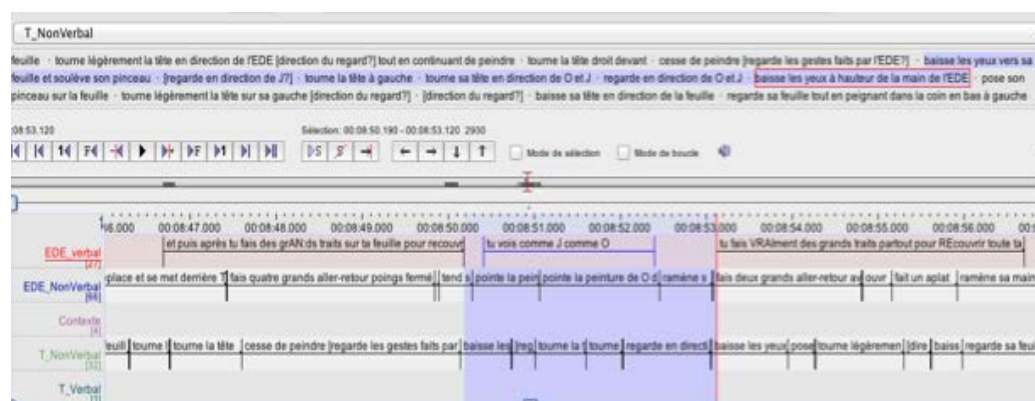
Ce découpage permet de mettre au jour la manière dont s'articulent dans l'intervention éducative le langage et l'engagement du corps de l'éducateur lorsque celui-ci mentionne l'objectif de la situation « REcouvrir ». Cette mention est formulée en même temps que l'aplat de la main que réalise l'éducateur au-dessus de la feuille de Timothée. Il y a donc synchronie parfaite entre le langage et l'engagement du corps. Le geste produit par l'éducateur illustre donc ce qu'il mentionne et rend ainsi concrète l'action que l'enfant a à réaliser pour atteindre l'objectif fixé dans la situation. Rappelons que cette articulation ne peut être observée sur l'image présentée ci-dessus. Elle ne peut être en effet constatée que de manière dynamique soit lors du visionnement de cette démonstration directement sur le fichier ELAN (cf. supra).

Exemple 3 : articulation intervention éducative – agir d'un enfant (Timothée)

Contexte de la séquence

Cette séquence provient de la situation peinture filmée dans le groupe des Moyens en milieu d'année institutionnelle. Dans cette situation, l'objectif de la situation est de recouvrir la feuille noire de peinture blanche. Dans cette séquence, l'éducateur prend pour exemple les deux enfants assis en face de Timothée.

Fenêtre ELAN



¹⁸⁵ Le discours de l'éducateur et des enfants est transcrit selon les normes de transcription en vigueur dans l'équipe de la Prof. C. Moro de l'Université de Lausanne (cf. annexe XIX).

Description de la fenêtre

Dans le haut de la fenêtre, surligné en violet, est transcrit l'agir de T (Timothée) au moment de l'intervention éducative¹⁸⁶ : baisse les yeux vers sa feuille et soulève son pinceau / [regarde en direction de J ?]¹⁸⁷ / tourne la tête à gauche / tourne la tête en direction de O (Orélien) et J (Jérémy) / regarde en direction de O et J / baisse les yeux à hauteur de la main de l'EDE.

Dans le bas de la fenêtre, toujours surlignés en violet, sont transcrits sur la première ligne le discours de l'éducateur (EDE_verbal) et sur la seconde ses gestes (EDE_NonVerbal). Son discours est découpé autour de la proposition suivante : tu vois comme J (Jérémy) comme O (Orélien). Ses gestes sont découpés ainsi : pointe la peinture de J (Jérémy) (780 millisecondes) / pointe la peinture de O (Orélien) dans la continuité (1 seconde 400 millisecondes).

Articulation de l'intervention éducative et de l'agir de Timothée

Ce découpage permet de mettre au jour la manière dont s'articulent l'intervention éducative et l'agir de Timothée et plus particulièrement au moment où Timothée regarde en direction de Jérémy et Orélien. Il lève les yeux vers ses camarades alors que l'éducateur pointe la peinture d'Orélien et dit « comme O ». Précisons que le pointage de la peinture d'Orélien réalisé par l'éducateur débute 547 millisecondes avant que Timothée regarde Orélien. Le premier pointage produit par l'éducateur (en direction de Jérémy) ne fait pas signe pour Timothée alors que le second (le pointage en direction de Orélien) oui. Rappelons que cette articulation ne peut être observée sur l'image présentée ci-dessus. Elle ne peut en effet être constatée que de manière dynamique soit lors du visionnement de cette action directement sur le fichier ELAN (cf. supra).

Le contenu des annotations. Le discours de l'éducateur et des enfants est transcrit selon les normes de transcription en vigueur dans l'équipe de la Prof. C. Moro de l'Université de Lausanne (cf. annexe XX). **Le choix de la finesse du grain** dans la transcription des gestes de l'éducateur résulte d'un compromis entre deux contraintes de nature opposée. La transcription doit d'une part être précise (et correspondre au degré de finesse que nous recherchons) et d'autre part être suffisamment lisible pour pouvoir être exploitée (Colletta, 2004). Notre hypothèse de recherche portant sur l'articulation des deux systèmes sémiotiques engagés dans les interventions éducatives et l'intérêt plus particulier que nous portons sur la phase de réalisation à proprement dite du geste (l'aplat de la main dans l'exemple 2 ci-dessus par exemple) produit par l'éducateur nous amènent à suivre les règles de transcription suivantes.

¹⁸⁶ Dans cette partie de la fenêtre du fichier ELAN, il est possible de sélectionner chacun des acteurs définis.

¹⁸⁷ Comme la direction du regard de cet enfant n'est pas identifiable à 100 %, nous signalons notre incertitude en mettant la description entre crochets [] et y ajoutons un point d'interrogation.

Nous transcrivons de manière étique (Pike, 1954/1967), c'est-à-dire en recourant à des descripteurs objectifs très précis, l'action réalisée par l'éducateur. Par exemple dans l'exemple 2 ci-dessus : fait un aplat de la main au-dessus de la feuille de T. Précisons que nous ajoutons entre crochets la description des gestes conventionnels produits par l'éducateur. Par exemple dans l'exemple 4 ci-dessous : dirige son index tendu vers les petits pots de peinture jaune [pointe les petits pots de peinture jaune avec son index] tout en regardant Au (Audrey).

Nous transcrivons par contre de manière émique (Pike, 1954/1967), c'est-à-dire de manière globale en utilisant des descripteurs généraux, les phases de préparation et de rétraction des gestes : ces phases ne sont pas significatives pour notre recherche. Comme dans l'exemple 2 ci-dessus : ramène la main vers elle. La transcription de l'agir des enfants du collectif suit les mêmes règles.

Après avoir déconstruit, lors de la transcription, les gestes réalisés par l'éducateur, nous avons à rechercher les unités significatives. Certains gestes isolés n'ont en effet pas de signification en eux-mêmes mais prennent une signification en raison de leur appartenance à un complexe de signes (cf. exemple 4).

Exemple 4 : un complexe de pointages

Contexte de la séquence

Cette séquence provient de la situation peinture filmée dans le groupe des Moyens au début de l'année institutionnelle. Dans cette situation, l'objectif de la situation est de mélanger les couleurs de peinture jaune et rouge afin de produire de l'orange. Dans cette séquence, l'éducateur questionne les enfants du collectif sur le nom du mélange ainsi produit.

Fenêtre ELAN

The screenshot displays the ELAN software interface for video transcription. At the top, the title is "Exemple 4 : un complexe de pointages". Below it, the section "Contexte de la séquence" provides background information. The main part of the image is the "Fenêtre ELAN" window, which shows a video frame at the top, followed by a timeline with two audio waveforms. Below the waveforms, there are three tracks of transcription: "EDE_Verbal" (speech), "EDE_NonVerbal" (actions), and "Contexte" (environmental context). The "EDE_Verbal" track contains the text: "ux parler s'il te plaît j'aimerais que tu éc... si vous mélangez du jaune et du rouge sur votre FEUILLE... vous savez quelle co... le mélange ça t... vous si". The "EDE_NonVerbal" track contains a series of actions: "dirige sa mai | soule | diri | dirige s | ramène s | regarde | soule | amène s | saisit le | baisse le regard vers K | lève l | tourne la té | sort le 2ème petit pot d | amène". The "Contexte" track is currently empty. The interface also includes a playback control bar with various icons and a selection range of 00:04:24.850 - 00:04:27.930 3080.

Description de la fenêtre

Dans le haut de la fenêtre, surlignés en violet, sont transcrits tous les gestes produits par l'éducateur durant cette intervention éducative : dirige sa main index tendu en direction des petits pots de peinture jaune / maintient sa main index tendu en direction des petits pots de peinture jaune [pointe les petits pots de peinture jaune avec son index tendu] / soulève à l'horizontale son index tendu au-dessus du petit pot de peinture jaune en regardant Au (Audrey) / *dirige son index tendu vers les petits pots de peinture jaune [pointe les petits pots de peinture jaune avec son index] tout en regardant Au / dirige son index tendu vers le petit pot de peinture rouge [pointe le petit pot de peinture rouge avec son index] / ramène sa main vers elle tout en regardant Au / regarde Au / soulève les deux petits pots de peinture rouge qu'elle tient dans sa main gauche à quelques centimètres au-dessus de la table tout en regardant Au / amène sa main droite vers l'ouverture du 1^{er} petit pot de peinture tout en orientant l'ouverture du petit pot vers sa main droite et en regardant Au.*

Dans le bas de la fenêtre, toujours surlignés en violet, sont transcrits sur la première ligne le discours de l'éducateur (EDE_verbal) et sur la seconde ses gestes (EDE_NonVerbal). Son discours est découpé autour de la proposition suivante : si vous mélangez du jaune et du rouge sur votre FEUILLE. Ses gestes sont découpés comme mentionné ci-dessus.

Un complexe de pointages

Le pointage réalisé en direction des petits pots de peinture jaune (en italique ci-dessus) lors de l'énonciation de l'adjectif jaune et le pointage réalisé en direction des petits pots de peinture rouge (en italique ci-dessus) un peu avant l'énonciation de l'adjectif rouge n'ont pas de signification considérés isolément. Ils prennent par contre une signification lorsqu'ils sont analysés dans leur ensemble : le second est produit dans la continuité du premier. Ce complexe de pointages met ainsi en lien les deux couleurs de peinture impliquées dans le mélange que les enfants ont à réaliser durant la situation et rend ainsi visible concrètement la relation que l'éducateur mentionnera dans la minute qui suit soit le mélange des deux couleurs de peinture sur la feuille.

L'ordre de circulation dans les acteurs : le choix de l'ordre de circulation dans les acteurs (i.e. les variables définies) est dicté par notre objet de recherche. L'intervention éducative étant au centre de notre étude (cf. supra), nous débutons la transcription de chaque séquence paradigmatique d'interaction triadique par la transcription du discours de l'éducateur. Nous poursuivons par la transcription de ses gestes. Nous terminons par la transcription des mots¹⁸⁸ et des actions réalisées par les enfants. Précisons ici que seuls les

¹⁸⁸ Les mots difficilement compréhensibles sont transcrits en code phonétique (Maingueneau, Chiss et Filliolet, 2001) et en code alphabétique.

mots et les actions signifiants des enfants du collectif eu égard à notre hypothèse portant sur l'articulation intervention éducative – agir des enfants du collectif sont retranscrits à l'intérieur des séquences.

Les trois outils d'analyse et les informations qu'ils fournissent

1^{er} outil : le synopsis

Information quant aux grandes périodes d'activité dans lesquelles les enfants sont engagés.

2^{ème} outil : le tableau en séquences

Information quant à la dynamique interactionnelle éducateur-enfant(s)-objet(s) au travers d'un séquençage réalisé autour de deux unités d'intervention éducative :

1. Unité dans laquelle l'éducateur agit et/ou parle autour des objets qu'il propose aux enfants pour peindre -> information sur les actions réalisées par l'éducateur
2. Unité dans laquelle l'éducateur parle à propos des productions picturales des enfants alors qu'ils peignent -> information sur la thématique du discours prononcé par l'éducateur

3^{ème} outil : la transcription des séquences paradigmatiques d'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s)

Information quant à l'articulation du langage et de l'engagement du corps dans l'intervention éducative.

Information quant à l'articulation intervention éducative – agir des enfants.

PARTIE III, CHAPITRE 2 : ASPECTS EMPIRIQUES :

Quelle(s) visée(s) développementale(s) pour la situation de l'entre-deux (S3) ?

1. INTRODUCTION

Ce chapitre porte sur l'examen de la situation de l'entre-deux (S3) sous l'angle développemental sur la base de l'étude de la situation peinture. La situation de l'entre-deux (S3) présente les traits caractéristiques suivants : les objets sont limités en nombre (l'agir des enfants est ainsi contraint par les objets), l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages (et vise leur agir autonome), l'intervention éducative amène les enfants vers un développement potentiel restant au plus près de leurs capacités existantes. Notre étude de cette situation au moment de l'extraction de ces caractéristiques (cf. Partie II, La situation éducative en centre de vie infantile : un modèle en cinq situations) a également permis de mettre au jour que l'activité de l'éducateur et des enfants s'auto-organise dans l'intra-situation autour des intérêts et des motivations de ces derniers. Considérant, à la suite de Moro et ses collaborateurs (Moro et Joannes, à paraître ; Rodríguez, 2008), que la matérialité dans ses aspects objectal et corporel est indice du développement en cours de réalisation, nous traquerons ces indices dans les différentes situations peinture mises en œuvre au cours d'une année institutionnelle. Quatre questions nous occuperont dans le présent chapitre. Comment les objets matériels évoluent-ils en cours d'année institutionnelle ? Comment agissent-ils sur le psychisme enfantin ? Comment l'éducateur engage-t-il son corps lors de la constitution de la matrice d'activité ? Y a-t-il évolution en cours d'année institutionnelle de cet engagement du corps de l'éducateur ?

Pour mémoire, nous posons **les hypothèses suivantes** :

- 1) Les objets matériels et leur organisation dans l'espace évoluent en cours d'année institutionnelle. Dans la situation de l'entre deux (S3), le nombre limité d'objets contraint, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie II, l'agir des enfants. Il est dès lors possible qu'il y ait augmentation de la contrainte par une **limitation plus importante** du nombre d'objets proposés par l'éducateur ;
- 2) l'engagement du corps de l'éducateur est plus massif lorsque les usages transmis ne sont pas encore connus par les enfants : l'éducateur a à rendre concrètes, au travers de l'engagement de son corps, les actions que les enfants ont à réaliser avec les objets qu'il leur propose. Dans la situation de l'entre-deux (S3), l'activité des enfants est orientée par

les objets et leurs usages. Les enfants de ces âges ayant déjà une connaissance des objets proposés par l'éducateur, l'engagement du corps de l'éducateur est donc faible. Il est par contre **plus important lorsqu'il y a transmission de l'usage approprié de l'objet à la situation** ;

- 3) la production conjointe d'une ostension d'un objet et de sa dénomination par l'éducateur maximise la compréhension par les enfants du rapport objet-mot (Villiers Rader et Zukow-Goldring, 2010) ; l'engagement du corps de l'éducateur autour des objets se fait ainsi en synchronie parfaite avec ses propos sur les objets, autrement dit il y a auto-synchronie (Colletta, 2004) lorsqu'il y a intention de l'éducateur de transmettre une notion, un geste, un usage. Dans la situation de l'entre-deux (S3), l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages. Les enfants de ces âges ayant déjà une connaissance des objets proposés par l'éducateur, l'éducateur ne vise donc pas la transmission de notions spécifiques. Il y aura donc peu de synchronie entre les gestes qu'il produit avec les objets et ses paroles.

Nous débuterons ce chapitre en présentant quelques généralités sur la situation peinture comme situation de l'entre-deux (S3). Nous poursuivrons en examinant l'évolution de la matérialité dans ses aspects objectal et corporel. Nous analyserons ainsi d'une part les objets proposés par l'éducateur aux enfants dans chaque situation peinture et d'autre part les interventions éducatives produites avec ces objets lors de leur mise en scène et de leur mise en situation. Nous aurons ainsi une vision de l'évolution de la constitution de la matrice d'activité. Nous continuerons en examinant l'émergence de l'auto-organisation dans les situations organisées tout au long de l'année institutionnelle. Nous mettrons ainsi au jour que cette auto-organisation est non seulement du fait des enfants (qui manifestent leurs intérêts et leurs motivations) mais aussi du fait de l'éducateur (qui introduit de nouveaux usages ou de nouveaux gestes techniques). Nous terminerons par une conclusion dans laquelle nous répondrons à nos questions de recherche et dans laquelle nous confirmerons ou infirmerons nos hypothèses.

2. LA SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) : QUELQUES DONNÉES GÉNÉRALES ISSUES DE L'EXAMEN DE LA SITUATION PEINTURE

La situation de l'entre-deux s'organise autour de quatre temps : s'installer autour de la table, mettre en situation et mettre en scène les objets matériels, peindre, terminer son activité peinture (données des synopsis). La dernière grande période d'activité – terminer

son activité peinture – est introduite par l'annonce de la fin prochaine de la situation peinture par l'éducateur : celui-ci prévient les enfants qu'ils n'ont plus qu'un petit moment pour peindre. Cette annonce fait écho à un des objectifs pédagogiques de ce groupe d'enfants : « le rôle de l'éducateur de l'enfance dans ces moments-là [les jeux libres] [mais cela vaut également pour les activités dites encadrées (données d'entretien *post* observation)] consiste à [...] : créer des repères dans l'espace et dans le temps par des consignes claires. L'éducateur de l'enfance ne coupera pas l'enfant dans son jeu, mais l'avertira suffisamment à l'avance de la suite du déroulement de la journée (change, repas) (document interne).

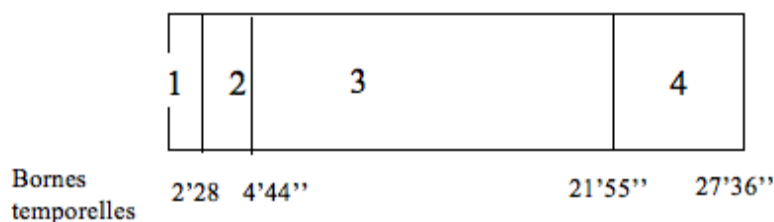


Figure 4 : les grandes périodes d'activité de la situation peinture en tant que situation de l'entre-deux (S3) : l'exemple de la situation peinture de novembre (1 : s'installer à la table ; 2 : mettre en situation et mettre en scène les objets matériels ; 3. peindre ; 4 : terminer l'activité ; 1 min = 25 mm).

La durée moyenne des situations peinture (de la mise en scène du matériel à la fin de l'activité de tous les enfants¹⁸⁹) est de 26'53" (écart-type de 5'26"), la durée maximale est de 33' 27" et la durée minimale est de 20'07". Chaque enfant est libre de terminer l'activité quand il le souhaite (données d'observation filmées) et de la débiter également quand il le souhaite (données d'observation filmées). Cette situation s'inscrit dans le déroulement de la journée du groupe des Trotteurs entre la collation du matin, durant laquelle les situations éducatives mises en œuvre dans la suite de la matinée sont présentées aux enfants (données d'observation non filmées), et les changes avant-repas de midi.

¹⁸⁹ La période d'activité s'installer autour de la table n'est pas prise en compte dans le calcul de la durée moyenne car la possibilité de la filmer dans son entièreté n'a pas été possible dans toutes les situations : la présence d'enfants, pour lesquels aucune demande d'autorisation de filmer n'avait été faite, dans la salle destinée à la situation peinture, empêchant l'enclenchement du caméscope.

3. EXAMEN DE LA MATÉRIALITE DANS SES ASPECTS OBJECTAL ET CORPOREL EN SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) : L'EXEMPLE DE LA SITUATION PEINTURE

3.1. L'objet matériel : une ouverture des possibles

Les objets matériels proposés par l'éducateur aux enfants en situation peinture catégorisée situation de l'entre-deux (S3) sont, comme mentionné précédemment, limités en nombre. Ils ouvrent néanmoins les enfants vers de **nouveaux possibles** en matière d'objets à choisir, d'usages, d'activités à réaliser : l'éducateur introduisant des **variations** en cours d'année institutionnelle dans les objets qu'il leur propose (cf. tableau 4). Cette ouverture vers de nouveaux possibles fait écho à l'intention pédagogique, « faire découvrir de nouvelles choses », mentionnée par l'éducateur lors de l'entretien *ante* observation.

Objets	Outils pour peindre	Couleurs de peinture	Supports pour peindre	Objets matériels supplémentaires
Situation				
Septembre	Eponge	Rouge, jaune, bleu	Feuilles de format non conventionnel jaunes ou orange (entre le A3 et le A4)	
Octobre	Eponge	Rouge, jaune, bleu	Feuilles de format non conventionnel jaunes ou orange (entre le A3 et le A4)	
Novembre	Pinceau	Rouge, jaune, bleu	Feuilles de format A3 blanches	
Janvier	Pinceau	Rouge, jaune, bleu, violet, orange, vert	Feuilles de format A3 blanches	Petits morceaux de papier de soie de différentes couleurs
Mars	Brosse à dents	Rouge, jaune, bleu, vert clair et vert foncé	Feuilles de format A3 blanches	
Juin	Pinceau	Blanc	Feuilles de format A4 noires	

Tableau 4 : objets matériels proposés par l'éducateur aux enfants au début de chaque situation peinture.

Quatre variations sont observées en cours d'année institutionnelle. Après les avoir présentées en termes notamment d'ouverture des possibles, nous discuterons le rôle que l'introduction de ces variations a sur le développement de l'enfant.

3.1.1. L'introduction de variations dans la situation peinture comme ouverture des possibles

Un premier constat s'impose : les variations sont introduites dès le mois de novembre. En début d'année institutionnelle, alors que, rappelons-le, les enfants viennent de changer de groupe, les objets matériels proposés par l'éducateur restent à l'identique durant les deux premières situations peinture (cf. tableau 4) : l'éducateur propose aux enfants une feuille comme support à l'acte de peindre, une éponge¹⁹⁰ comme outil pour peindre ainsi que trois couleurs de peinture (rouge, bleu et jaune). L'intention éducative sous-jacente est de conserver une continuité entre les deux situations (données d'entretien *post observation*) cela d'autant plus qu'aucune situation peinture n'a été mise en œuvre entre les deux situations (données d'entretien *post observation*).

La 1^{ère} variation observée, en novembre, porte sur **l'outil utilisé pour peindre** : l'éducateur propose un pinceau pour peindre à la place de l'éponge. Cette première variation est décrite par l'éducateur (données d'entretien *post observation*) comme une première intention d'ouvrir les enfants à de nouveaux mondes possibles. Autrement dit, l'éducateur amène les enfants à considérer qu'il est possible de peindre avec différents outils. L'introduction du pinceau comme outil pour peindre est également source de nouvelles perceptions pour les enfants. Peindre avec un pinceau procure en effet des sensations différentes que peindre avec une éponge.

Une 2^{ème} variation apparaît en janvier : l'éducateur propose aux enfants non plus trois couleurs de peinture mais **six couleurs** ainsi que des **petits morceaux de papier de soie à coller** sur la peinture. L'augmentation du nombre de couleurs de peinture ouvre les enfants vers de nouveaux choix de couleurs de peinture (données d'entretien *post observation*) et sur de nouvelles perceptions (couleurs). Tandis que l'introduction des petits morceaux de papier de soie à coller sur la peinture amène les enfants vers de nouvelles perceptions (matière, bruit¹⁹¹) mais aussi vers une nouvelle forme d'activité, il ne s'agit plus uniquement de peindre, mais il s'agit de **peindre ET de coller**¹⁹². Relevons que la présence de la colle dans la peinture introduit les enfants à un nouvel usage de la peinture : la peinture n'est plus uniquement à être étalée sur la feuille mais devient également support à l'acte de coller. Les enfants sont ainsi amenés à utiliser cet objet selon son usage conventionnel ET

¹⁹⁰ L'éponge étant un outil communément utilisé, dans les centres de vie enfantine et ailleurs (en dénotent le nombre de sites internet qui lui sont destinés) comme outil pour peindre, nous considérons qu'une des ses fonctions est d'être un outil pour peindre. Son usage dans la situation peinture créée par l'éducateur repose donc sur des significations partagées, i.e. un usage conventionnel institutionnel.

¹⁹¹ L'éducateur a proposé ce matériel aux enfants dans l'intention de leur faire découvrir une nouvelle matière et de nouveaux bruits (données d'entretien *post observation*).

¹⁹² Précisons que l'éducateur de l'enfance a mis de la colle dans les couleurs de peinture proposées.

selon un usage institutionnalisé : **l'usage approprié** de la peinture à la situation. Le rapport que les enfants ont avec la peinture est donc modifié : il n'est plus uniquement social mais devient également institutionnel.

Une 3^{ème} **variation** se fait jour en mars. Un **nouveau choix de couleurs** de peinture et un **nouvel objet** comme outil pour peindre, une **brosse à dents**, sont proposés par l'éducateur aux enfants. Il y a donc toujours intention d'ouvrir les possibles des enfants en matière de choix de couleurs de peinture et en matière de perceptions : perception de nouvelles couleurs mais également perception liée à l'usage de la brosse à dents comme outil pour peindre sur la feuille. Mais il y a également ouverture du monde des possibles en matière d'usages. Le recours à la brosse à dents comme outil pour peindre modifie le rapport des enfants à cet objet. Les enfants n'utilisent plus la brosse à dents selon son usage conventionnel (se brosser les dents en situation de soin) mais selon un usage institutionnalisé : **l'usage approprié** de la brosse à dents à la situation.

Enfin une 4^{ème} **variation** est introduite dans la situation peinture en fin d'année institutionnelle : il y a **réduction drastique du nombre de couleurs** de peinture soumises au choix des enfants, il n'en reste plus qu'une, le blanc. Cette variation dénote toujours d'une intention éducative d'ouvrir le monde des possibles des enfants : il est possible de peindre avec une seule couleur de peinture sur une feuille noire. Cette variation apporte également de nouvelles perceptions : la couleur blanche sur la feuille noire (données d'entretien *post observation*). Le recours à une seule couleur de peinture **contraint** par ailleurs l'activité des enfants : le choix de couleurs de peinture, prôné dans les situations peinture précédentes, n'est plus possible.

3.1.2. Le rôle des variations introduites dans la situation peinture sur le développement de l'enfant

Les variations introduites, via les objets matériels, dans la situation peinture par l'éducateur sont des indices de développement en cours de réalisation.

L'introduction des variations d'objets est tout d'abord rendue possible par le fait que les enfants élaborent, tout au long de l'année institutionnelle et tout particulièrement lors de leurs premières participations à la situation peinture, des connaissances sur cette situation. Ces connaissances sont ensuite transférables d'une situation à l'autre.

L'introduction de ces variations d'objets rend ensuite compte que l'intention éducative tend à se distancier des intérêts des enfants. Cela est tout particulièrement manifeste en fin d'année institutionnelle lorsqu'il n'y a plus qu'une couleur de peinture, le blanc, qui est proposée aux enfants. Les enfants ne peuvent dès lors plus satisfaire leur intérêt pour les

différentes couleurs de peinture (Audemars et Lafendel, 1913). Les enfants sont ainsi confrontés **aux exigences institutionnelles**. Rappelons encore que l'introduction de la colle dans la peinture, comme support à l'acte de coller, dans la situation organisée au mois de janvier et celle de la brosse à dents, comme outil pour peindre, dans la situation peinture organisée au mois de mars, sensibilisent également les enfants **aux exigences institutionnelles** : l'usage approprié de la peinture et celui de la brosse à dents sont des usages institutionnels. L'agir des enfants n'est dès lors plus orienté par les objets et leurs usages mais tend à être orienté par les exigences institutionnelles.

L'ouverture progressive vers de nouveaux mondes possibles, via la diversification des objets et des usages d'objets en situation peinture, pourrait enfin contribuer au développement de la pensée imaginaire des enfants. La pensée imaginaire se développe, pour une part, au travers de l'accumulation d'expériences diverses et variées dans un contexte culturel précis, soit ici la situation peinture (Archambault et Venet, 2007).

Soulignons dès à présent que cette première analyse infirme partiellement une des hypothèses que nous avons formulées et nous amène à en formuler une nouvelle. Il n'y a pas, comme nous l'envisagions, une limitation plus importante du nombre d'objets proposés par l'éducateur en cours d'année institutionnelle. Cette limitation est certes présente en fin d'année institutionnelle (situation peinture organisée en juin), mais elle est néanmoins précédée par une augmentation du nombre d'objets proposés par l'éducateur dès la mi-année institutionnelle. Cette augmentation pourrait être **l'indice du développement des capacités attentionnelles** des enfants en cours de réalisation : les enfants ayant alors à porter leur attention sur plusieurs objets. Comme l'attention des enfants de 2 à 3 ans n'est cependant pas encore soutenue par des processus d'auto-régulation (capacité d'inhibition et d'adaptation de l'action au but) (Ruff et Capozzoli, 2003), l'éducateur aurait à la contrôler de manière externe. Il est dès lors envisageable que les interventions éducatives produites dans les situations dans lesquelles il y a augmentation du nombre d'objets proposés et surtout modification des objets (soit en janvier et mars) soient plus massives que les interventions éducatives produites dans les situations organisées en début d'année institutionnelle (soit en septembre, octobre et novembre).

3.2. La constitution de la matrice d'activité

L'activité des enfants en situation de l'entre-deux (S3) est orientée par les objets et leurs usages. Ces usages s'instituent comme matrice d'activité orientant l'agir des enfants (Moro et Rodríguez, 2004). La variation d'objets introduite par l'éducateur dès la situation peinture de novembre modifie l'activité que les enfants ont à réaliser et transforme par conséquent la matrice d'activité. Dans ce sous-chapitre, nous nous proposons d'examiner la

manière dont la matrice d'activité est construite lors de la première situation peinture, celle de septembre, puis comment elle se transforme en cours d'année institutionnelle lors de l'introduction des variations d'objets ou d'usages. Nous concluons ce sous-chapitre en questionnant l'évolution de la construction de la matrice d'activité en cours d'année institutionnelle.

Comme il y a construction de la matrice d'activité, il y a d'une part transmission des significations par l'éducateur et d'autre part mise en signification par les enfants. Nos analyses se présenteront ainsi en deux temps. Le premier temps intitulé « du côté de l'éducateur » portera sur l'analyse de la transmission par l'éducateur des significations et le second temps intitulé « du côté des enfants » comprendra les analyses sur la mise en signification par les enfants. Ces analyses seront par ailleurs précédées d'une analyse *a priori*¹⁹³ de la tâche nous permettant, en dégagant les actions expertes attendues pour la réalisation optimale de la tâche pensée par l'éducateur, de mettre au jour les capacités potentielles visées par l'éducateur dans la situation.

3.2.1. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en septembre

Dans la situation peinture de septembre, l'éducateur propose aux cinq enfants participant à la situation (Lally, Léo, Médéric, Nathanaël et Tristan) les objets suivants : une feuille de couleur orange ou jaune, comme support à l'acte de peindre, trois couleurs de peinture, du bleu, du jaune et du rouge, et une éponge comme outil pour peindre. Les enfants peuvent peindre debout ou assis. En début de situation, la table est recouverte d'une nappe et tous les objets pour la peinture sont disposés sur un grand meuble hors de la vue des enfants.

Les actions expertes à réaliser dans cette tâche sont : prendre la peinture dans **son** petit pot de peinture (soit de la couleur de son choix) avec **son** éponge, étaler la peinture avec l'éponge côté mou sur **sa** feuille (soit de la couleur de son choix), tamponner la peinture avec l'éponge côté dur sur **sa** feuille. Ces actions font appel aux capacités suivantes : choisir la couleur de sa feuille, choisir la couleur de sa peinture, fixer son attention sur **ses** objets, peindre dans son espace de peinture, connaître et réaliser l'usage conventionnel de chaque objet (y.c. les deux usages de l'éponge).

¹⁹³ Cet outil a été développé par l'équipe de didactique comparée de Genève. L'analyse *a priori* s'articule autour de trois axes : « les actions que comporte la tâche prescrite pour un sujet générique (conduites expertes), celles attribuables *a priori* à un éducateur/enseignant et celles susceptibles d'être produites par des enfants/élèves [... d'un âge donné] dans l'interaction avec leur éducateur/enseignant » (Munch, 2009, p. 46).

La matrice d'activité de cette situation se co-construit, comme nous le verrons, dans l'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s). L'éducateur distribue de manière séquentielle les différents objets qu'il propose aux enfants pour peindre – la feuille, l'éponge, la peinture – puis les met en lien les uns avec les autres. L'éducateur distribue dans un premier temps la feuille, dans un deuxième l'éponge et dans un troisième la peinture. Puis il met dans un quatrième temps en lien tous ces objets en rendant visibles les actions que les enfants ont à réaliser avec ces derniers : prendre la peinture avec l'éponge et l'étaler sur la feuille. Cette mise en lien se fait d'une part de manière collective et d'autre part de manière individuelle. Les enfants construisent progressivement les significations concernant les objets – la feuille comme support à l'acte de peinture, l'éponge comme outil pour peindre – puis sur l'activité qu'ils auront à réaliser avec ces derniers : étaler la peinture en faisant glisser la peinture sur sa feuille. Ajoutons encore que lors de cette première situation peinture, il y a également transmission des significations sur l'espace individuel de peinture (qui se construit tout au long de la distribution des objets) et donc construction par les enfants de celui-ci.

Nous analyserons dans la suite de notre propos six séquences issues de la situation peinture de septembre afin de mettre au jour la construction des significations des objets par les enfants. Les trois premières (séquences 1 à 3) présentent la distribution collective des objets. Les deux suivantes (séquences 4 et 5) présentent, étant donné que le rythme d'appropriation des significations est propre à chaque enfant (Vygotski, 1933/2012), des interventions éducatives individuelles destinées à un enfant en particulier, Nathanaël.

Nous terminerons ce sous-chapitre en proposant une synthèse des analyses effectuées (i.e. constitution de la matrice de l'activité, construction de l'espace individuel de peinture, choix des couleurs de peinture).

3.2.1.1. La construction des significations concernant la feuille : la feuille comme objet individuel

Dans cette première séquence, l'éducateur demande aux cinq enfants souhaitant participer à la situation, Léo, Médéric, Nathanël, Tristan et Lally, de s'installer autour de la table (en prenant une chaise ou non) puis distribue une feuille à chacun. Notons que la table est recouverte d'une nappe et que tous les enfants, sauf Lally, portent un tablier.

Séquence 1¹⁹⁴

Situation peinture de septembre

La distribution des feuilles

(âge moyen des enfants : 23 mois)

[3'52'' à 4'48'']

L'éducateur s'approche de la table en disant *alors* puis manipule le tas de feuilles en disant *il y a des feuilles JAUNES et des feuilles ORANGE*. Il s'accroupit tout en questionnant les enfants **qui est-ce qui veut une orange ?** Il présente une feuille orange aux enfants en disant *une comme ça*. Lally est assise à la droite de l'éducateur, Léo est en face de lui, Médéric est debout à sa gauche et Nathanaël et Tristan sont dans la salle de vie. Médéric répond *Léo*. L'éducateur pose le tas de feuilles sur la table devant lui alors que Nathanaël et Tristan s'approchent de la table. L'éducateur soulève une feuille orange au-dessus de la table, la présente aux enfants, et répète *qui est-ce qui veut une comme ça ?* Il poursuit *vous ne savez pas trop bien j'en mets une là en posant la feuille sur la table devant Tristan*. L'éducateur questionne ensuite Médéric *toi tu veux une jaune Médéric ?* Médéric répond *oui* puis ajoute *une jaune*. L'éducateur lui propose alors de se mettre en bout de table en disant *tu veux te mettre au bout là-bas ?* tout en tournant la tête en direction du bout de table. Médéric répond *oui*. L'éducateur répète **tu peux te mettre au bout tout en posant la feuille jaune en bout de table**. Médéric se déplace vers l'emplacement indiqué. L'éducateur questionne Nathanaël en regardant le tas de feuilles jaunes et orange posé devant lui *Nathanaël tu veux laquelle ?* Nathanaël répond *ouais*. L'éducateur touche avec son index une feuille jaune en disant *jaune ?* puis une feuille orange avant de dire *ou orange ?* Nathanaël répond /*ão :n/* (an aune). L'éducateur dit *orange ?* tout en amenant une feuille orange devant Nathanaël. **Il la pose ensuite sur la table devant Nathanaël en disant voilà** alors que Nathanaël répond *oui*. L'éducateur questionne enfin Léo *et puis Léo ?* Il oriente le tas de feuilles jaunes et orange en direction de Léo. Léo regarde les feuilles. L'éducateur ajoute *tu veux jaune ou orange ?* tout en touchant une feuille jaune puis une feuille orange avec son index. Léo répond *oui*. L'éducateur questionne *jaune ?* tout en touchant avec son index une des feuilles jaunes. L'éducateur maintient son index sur la feuille jaune jusqu'à ce que Léo réponde *oui*. L'éducateur prend une des feuilles jaunes puis questionne *tu te mets là ?* en regardant Léo. **Il regarde ensuite autour de la table et ajoute euh où tu te mets ?** Il pose la feuille jaune sur la table devant lui et dit *là ?*

¹⁹⁴ Par souci de lisibilité, nous présenterons les données d'observation en adoptant la méthodologie de traduction des données de Bourdieu (1993) : choix raisonné des séquences transcrites, traduction des aspects verbaux en texte écrit et non-utilisation des normes de traduction (hormis l'utilisation des majuscules pour les mots accentués), allègement de tous les tics de langage ou autres. Nous transcrivons par ailleurs les aspects non verbaux de manière émique (Pike, 1954/1967), allégerons le texte de toutes les informations non nécessaires à la bonne compréhension de la situation et séparerons chaque action réalisée par une virgule ou un point. Le discours de l'enfant, lorsqu'il est difficilement identifiable, est transcrit sous forme phonétique.

tout en regardant Léo. Léo répond *oui* puis saisit la feuille jaune qui est posée devant l'éducateur et l'amène vers lui. L'éducateur se tourne alors vers Lally et lui demande *Lally tu veux faire ? tu veux quelle couleur ?* tout en présentant le tas de feuilles jaunes et orange à Lally. [L'agir de Lally est caché par l'éducateur]. Il lui dit *orange ? il faut mettre le tablier alors hein*. **L'éducateur dépose une feuille orange devant Lally** tout en disant aux enfants *je vais vous donner la peinture on va faire avec des éponges*. Lally, Léo, Nathanaël et Médéric restent devant leur feuille tandis que Tristan se déplace vers Médéric.

3.2.1.1.1. La construction de significations de la feuille comme support à l'acte de peindre

Du côté de l'éducateur. L'éducateur présente les deux couleurs de feuille possibles aux enfants en manipulant les feuilles et en mettant l'accent sur le nom des couleurs : jaune et orange. **Les feuilles sont ensuite soumises au choix des enfants.** L'éducateur questionne le désir des enfants collectivement en présentant après avoir énoncé le nom de la couleur de feuille, au travers d'une ostension collective, la feuille soumise au choix. Il questionne ensuite le désir des enfants individuellement en indiquant, au travers de pointages immédiats, les deux couleurs de feuille possibles. Le choix par les enfants se fait donc sur la base de la couleur présentée et non sur la base de la connaissance du nom des couleurs.

La transmission des significations de la feuille comme support pour l'acte de peindre se poursuit après l'attribution d'une feuille à chaque enfant. L'éducateur informe alors oralement les enfants que de la peinture sera donnée et que l'activité sera réalisée avec une éponge *je vais vous donner la peinture on va faire avec les éponges*. **La feuille prend dès lors son statut de support à l'acte de peindre**, acte qui sera réalisé avec la peinture et l'éponge.

Du côté des enfants. L'analyse de l'agir des enfants dans cette séquence renseigne sur l'intérêt que ceux-ci accordent à la couleur de leur feuille dans cette situation : l'absence de synchronie observée entre les questions posées par l'éducateur et l'agir des enfants pouvant être le signe de leur manque d'intérêt pour la couleur de la feuille. Seul Médéric exprime son choix : il souhaite une feuille jaune¹⁹⁵. Il le fait en répondant que c'est Léo qui souhaite une feuille orange lorsque l'éducateur questionne les enfants. Tristan ne répond pas et se voit ainsi attribuer une feuille orange. Nathanaël répond /*ño :n/* (soit, an- aune), ce

¹⁹⁵ Médéric est donc le seul à répondre aux attentes de l'éducateur dans cette séquence. Comme nous pourrons le constater dans la suite des analyses, Médéric est de surcroît le seul enfant à répondre à toutes les attentes de l'éducateur dans cette situation. Il peut donc être considéré, d'un point de vue didactique, comme un enfant chronogène (Schubauer-Leoni, 1986) : l'éducateur pourrait mobiliser les réponses que donne cet enfant pour faire avancer la situation.

qui peut être tout autant compris comme /o :n/ (aune) que comme /ã/ (an). L'éducateur l'interprète comme étant orange. Nathanaël accepte de se voir attribuer une feuille orange par l'éducateur. Et Léo répond *oui* après la présentation des deux couleurs à choix et se voit attribuer une feuille jaune par l'éducateur, feuille qu'il accepte également.

Soulignons encore que cette séquence rend visible l'obligation qui est faite aux enfants de porter un tablier pour pouvoir participer à la situation peinture. Le port du tablier étant une condition *sine qua non* à la situation peinture, le port de celui-ci contribue donc à rendre cette situation signifiante pour les enfants.

3.2.1.1.2. *La construction de significations sur l'espace individuel de peinture*

Du côté de l'éducateur. Comme mentionné ci-dessus, le choix de la couleur de la feuille n'est pas des plus essentiels à la présente situation peinture. Le choix par l'enfant d'une feuille, quelle que soit sa couleur, suivi de son attribution par l'éducateur, contribuent par contre à construire **les significations sur la place** que chacun a à occuper tout au long de la situation. Le corps des enfants, hormis celui de Lally qui a choisi délibérément de s'asseoir, n'est pas contraint dans l'espace par la présence d'une chaise. La place de chaque enfant n'est dès lors pas figée et se construit, en partie du moins (cf. infra), dans l'interaction triadique éducateur-enfant-feuille. L'éducateur, en attribuant une feuille à chaque enfant et en la déposant sur la table soit devant l'enfant (pour ce qui concerne Tristan et Nathanaël) soit à un emplacement négocié avec l'enfant (pour ce qui concerne Médéric et Léo), indique à l'enfant l'espace dans lequel il a à agir durant la situation (cf. figure 5).

Du côté des enfants. L'analyse de l'agir des enfants dans la présente séquence, mais aussi dans les suivantes (cf. infra), renseigne sur la manière dont ils interprètent l'emplacement qui leur est attribué par l'éducateur. Nathanaël et Tristan restent, un instant, en face de la feuille qui leur a été attribuée par l'éducateur (nous verrons dans la suite des analyses qu'il y aura ensuite une rocade entre ces deux enfants). Médéric se déplace vers la place qui lui est attribuée d'un pas leste et y reste tout au long de la situation. Léo accepte verbalement la place qui lui est attribuée par l'éducateur en disant *oui* puis la modifie en déplaçant la feuille que l'éducateur lui destine¹⁹⁶.

¹⁹⁶ Comme nous pourrons l'observer dans la suite des analyses (cf. infra), l'espace individuel de peinture n'est pas construit par chaque enfant après la distribution des feuilles.

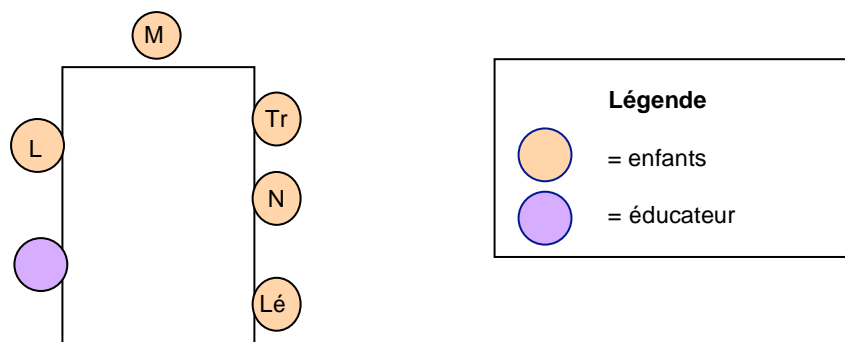


Figure 5 : emplacement de chaque enfant après l'attribution des feuilles (La = Lally, Lé = Léo, M = Médéric, N = Nathanaël, Tr = Tristan).

3.2.1.2. La construction des significations concernant l'éponge : l'éponge comme outil pour peindre

Dans cette séquence, l'éducateur présente et distribue l'outil qui sera utilisé pour peindre aux enfants : les éponges. Lally, Léo, Médéric, Nathanaël et Tristan se trouvent en face de la feuille que l'éducateur leur a attribuée précédemment. L'éducateur se trouve près du grand meuble sur lequel sont placés les objets matériels qu'il va proposer aux enfants pour peindre.

Séquence 2

Situation peinture de septembre

La distribution des éponges

(âge moyen des enfants présents : 26 mois)

[4'48'' à 6'22'']

L'éducateur dépose un bac transparent rempli d'éponges sur la table en disant *voilà vous prenez chacun une éponge ?* puis se déplace vers le grand meuble sur lequel se trouvent les grands pots de peinture. Il ajoute *et je vais mettre la peinture*. Les enfants répondent *oui* (réponse chorale). L'éducateur remplit les petits pots de peinture transparents avec la peinture contenue dans de grands pots de peinture. Nathanaël prend une éponge et se la présente. L'éducateur lui demande *Nathanaël tu passes le pot aux autres ?* tout en pointant le bac. Nathanaël dépose l'éponge qu'il tient dans sa main sur la feuille de Léo et s'avance vers le bac pour en prendre une deuxième. Léo prend l'éponge que Nathanaël a déposée sur sa feuille et la remet dans le bac. Nathanaël regarde Léo agir, regarde le bac contenant les éponges, puis regarde la main vide de Léo. L'éducateur répète *tout le monde prend une petite éponge* tout en mettant de la peinture dans les petits pots de peinture. Médéric se déplace alors vers le bac, dit *éponge* et se sert d'une éponge. L'éducateur répond *ouais*. Médéric dit *moi a éponge* tout en retournant devant sa feuille. Les enfants

regardent Médéric. Léo se sert d'une éponge, la fait glisser sur sa feuille, la remet dans le bac en disant *là*. Il regarde ensuite l'éducateur, puis pointe en direction du grand pot de peinture qu'il tient en disant *là*. L'éducateur le questionne *tu as pris une ?* Léo répond oui. Nathanaël regarde Léo tout en tendant sa main en direction du bac d'éponges, puis regarde la main vide de Léo après que celui-ci a remis l'éponge dans le bac. Nathanaël prend une éponge puis **la fait glisser sur sa feuille**. Tristan se déplace vers le bac contenant les éponges, se sert d'une éponge puis **la fait glisser sur la nappe** devant lui (sans retourner à sa place, il est debout à la droite de Lally) puis sur la feuille de Léo. Lally se lève, prend une éponge, se rassied, se présente l'éponge, regarde les autres enfants puis **la fait glisser sur la nappe**. Médéric pendant ce laps de temps regarde l'éponge en la tournant dans ses mains, regarde les autres enfants agir, puis **fait glisser l'éponge sur sa feuille**. **L'éducateur regarde Médéric et dit *je vais vous donner de la peinture Médéric pour faire avec les éponges tout en présentant le grand pot de peinture bleue qu'il tient dans sa main***. Il ajoute ensuite *vous avez déjà utilisé hein ? l'autre jour*. Médéric regarde l'éducateur, ôte l'éponge de sa feuille, puis la tient en l'air tout en continuant à regarder l'éducateur. Nathanaël déplace sa feuille et celle de Tristan au centre de la table. Tristan saisit une nouvelle éponge dans le bac et la jette sur la feuille de Léo. Léo la saisit, la fait glisser sur sa feuille, puis la remet dans le bac. Lally et Tristan font glisser leur éponge sur la nappe.

3.2.1.2.1. La construction des significations de l'éponge comme outil pour peindre

Du côté de l'éducateur. L'éducateur dépose le bac contenant un certain nombre d'éponges au centre de la table et invite les enfants à se servir d'une éponge en disant *voilà vous prenez chacun une éponge ?* Il **met ensuite en lien cet objet**, qui sera utilisé dans la présente situation peinture comme outil pour peindre, **avec l'objet matériel peinture** en informant oralement les enfants qu'il va mettre la peinture dans les petits pots de peinture réservés à cet effet en disant *et je vais mettre la peinture*. Cette première invitation ne semble pas atteindre son objectif : seul Nathanaël prend une éponge du bac. L'éducateur demande alors explicitement à ce dernier de passer le bac d'éponges à ses camarades. Cette demande, individuelle, n'atteint à nouveau pas son objectif : Nathanaël donne son éponge à Léo, mais ne répond néanmoins pas à la demande de l'éducateur. L'éducateur sollicite donc une troisième fois les enfants en disant *tout le monde prend une petite éponge*. Cette dernière demande atteint son objectif : Médéric se déplace immédiatement vers le bac pour prendre une éponge. Tous les enfants se servent ensuite d'une éponge.

A la fin de la séquence, alors que Lally, Médéric, Nathanaël et Tristan font glisser leur éponge sur leur feuille (sans peinture), l'éducateur rappelle aux enfants, à travers une

information adressée explicitement à Médéric, que **la peinture est nécessaire pour peindre** *je vais vous donner la peinture pour faire avec les éponges*. Il couple cette information à la production d'une ostension du grand pot de peinture bleue qu'il tient dans sa main en disant *peinture*. L'éducateur **rend ainsi visible le lien entre l'éponge que les enfants glissent sur la feuille et la peinture qu'il met dans les petits pots**. Notons encore que l'éducateur met en lien le contexte de la présente situation avec le contexte d'une situation peinture précédente lorsqu'il dit *vous avez déjà fait ? l'autre jour*.

Du côté des enfants. L'analyse de l'agir des enfants renseigne sur la manière dont les enfants s'approprient la demande de l'éducateur et construisent les significations sur cet objet matériel. Les enfants **s'approprient progressivement la demande** de l'éducateur qui est de se servir d'une éponge. Nathanaël y répond après la première invitation puis semble quelque peu perplexe en voyant Léo remettre l'éponge dans le bac. Ce n'est qu'après que Médéric s'est servi d'une éponge de manière insistante en disant *éponge moi a éponge* que tous les enfants du groupe prennent une éponge dans le bac. Tous les enfants réalisent ensuite **l'usage conventionnel institutionnel de l'éponge**, glisser l'éponge sur leur feuille ou sur la nappe, sans peinture. La réalisation de cet usage n'est cependant pas immédiatement consécutive à la saisie de l'éponge dans le bac. Léo et Nathanaël se présentent l'éponge qu'ils ont prise et réalisent ainsi une ostension à soi¹⁹⁷ de cet objet avant de la faire glisser sur leur feuille, Tristan observe les autres enfants agir, et Lally et Médéric réalisent une ostension à soi de l'éponge puis observent les autres enfants agir.

La mise en signification de l'éponge comme outil pour peindre se fait donc dans un va-et-vient scène sociale¹⁹⁸ – scène privée¹⁹⁹. Scène sociale lorsque l'éducateur met en lien l'éponge et la peinture, scène privée lorsque les enfants réalisent une ostension à soi de l'objet, ostension qui ouvre un espace de réflexion (Moro, 2012 ; Moro et Rodríguez, 2005 ; Moro, Dutrançois, Fardel et Piguet, soumis ; Moro et Tapparel, en préparation), scène sociale lorsqu'ils observent l'agir des autres enfants, scène privée lorsqu'ils réalisent une partie de l'usage de cet objet, scène sociale lorsque l'éducateur met en lien l'éponge et la peinture.

Notons encore que Médéric est le seul enfant qui cesse de glisser son éponge sur sa feuille lorsque l'éducateur mentionne l'absence de peinture. Il semble donc avoir construit les significations concernant la présente situation peinture : il s'agit de faire glisser son éponge

¹⁹⁷ L'ostension à soi est le fait de se présenter à soi un objet (Moro et Rodríguez, 2005).

¹⁹⁸ Scène sociale réfère ici au fait que les usages, ici l'usage conventionnel institutionnel de l'éponge, apparaît entre les personnes comme « catégorie interpsychologique » (Vygotski, 1931/1960 repris par Wertsch, 1979).

¹⁹⁹ Scène privée réfère ici au fait que les usages, ici l'usage conventionnel institutionnel de l'éponge, apparaît comme catégorie « intrapsychologique » (Vygotski, 1931/1960 repris par Wertsch, 1979).

sur laquelle se trouve de la peinture sur sa feuille. Alors que les autres enfants n'ont construit que partiellement l'usage de l'éponge : ceux-ci la font glisser sans peinture sur leur feuille ou sur la nappe.

3.2.1.2.2. *La construction de l'espace individuel de peinture*

L'analyse de l'agir des enfants après la prise de l'éponge renseigne sur le fait que Tristan ne semble pas avoir construit les significations sur son espace individuel de peinture. Après s'être déplacé pour prendre une éponge, il reste en effet à cette nouvelle place.

3.2.1.3. La construction des significations concernant le petit pot de peinture et la finalisation de la construction de la matrice d'activité

Dans cette séquence, l'éducateur attribue à Médéric le petit pot de peinture que ce dernier a choisi puis met en lien tous les objets qu'il propose aux enfants pour peindre : la feuille, l'éponge et le petit pot de peinture. Il finalise ainsi la construction de la matrice d'activité et la construction de l'espace individuel de peinture. Tous les enfants, sauf Tristan, sont devant la feuille qui leur a été attribuée par l'éducateur. L'éducateur est debout à côté du grand meuble sur lequel sont disposés les objets matériels nécessaires à la situation peinture.

Séquence 3

Situation peinture de septembre

La distribution du petit pot de peinture à Médéric

et la mise en relation de tous les objets

(âge moyen des enfants présents : 26 mois)

[6'22' à 6'45']

L'éducateur questionne les enfants *qui veut du bleu ?* puis présente le petit pot de peinture soumis au choix. Médéric répond *du bleu moi Médéric* tout en levant les deux bras vers le haut. L'éducateur se déplace vers Médéric avec le petit pot de peinture bleue en disant *Médéric tu sais quoi je vais écrire ton nom derrière*. Il prend un crayon sur le meuble, se met à la droite de Médéric, pose le petit pot de peinture bleue sur la table à la droite de la feuille de Médéric, s'accroupit, puis écrit au dos de la feuille le prénom de l'enfant. L'éducateur retourne la feuille puis la pose sur la table devant Médéric en disant *et puis voilà*. Il prend le petit pot de peinture bleue qu'il avait posé sur la table, le déplace sur la gauche de la feuille de Médéric puis le **présente** à l'enfant en disant ***ça c'est ton pot. Il le pose sur la table à proximité de la feuille de Médéric.*** L'éducateur dit ***tu peux tremper*** [il amène sa main droite au-dessus du petit pot de peinture, **rapproche sa main [doigts joints] et l'en éloigne**

du contenu du petit pot à deux reprises] l'éponge [il dépose **sa main à plat sur la feuille** de Médéric] *dedans et puis faire sur ta feuille comme tu veux* [il fait glisser **sa main sur la feuille en avant et en arrière** le long de la diagonale de la feuille puis le long du bord droit de la feuille en terminant]. Médéric suit du regard la trajectoire du petit pot de peinture et l'action de l'éducateur lors de l'explication de l'usage de l'éponge, puis **il amène son éponge au-dessus du petit pot de peinture bleue, la plonge dans le petit pot de peinture et l'en ressort**. Le petit pot de peinture est donc soulevé de la table avant de retomber. L'éducateur dit à Médéric *peut-être tiens avec une main* en saisissant le petit pot de peinture de Médéric entre ses doigts. Médéric amène son éponge au-dessus de sa feuille et se met à peindre. L'éducateur questionne ensuite le désir de couleur de Léo et lui distribue le petit pot de peinture qu'il a choisi tandis que Nathanaël se sert en peinture dans le petit pot de peinture de Médéric.

3.2.1.3.1. La construction des significations sur le petit pot de peinture comme objet individuel

Du côté de l'éducateur. L'éducateur attribue le petit pot de peinture bleue choisi par Médéric au travers d'une **ostension** du petit pot couplée à la mention *ça c'est ton pot* suivie du **dépôt** du petit pot sur la table à proximité de la feuille de Médéric. La forme de cette attribution donne à ce petit pot la signification d'**appartenir**, pour un temps, à cet enfant. Le petit pot de peinture attribué à cet enfant a préalablement été choisi par ce dernier. Tout comme le choix de la couleur de la feuille, le choix de la couleur de la peinture se fait sur la base de la **présentation de celle-ci** : l'éducateur réalise une ostension du petit pot de peinture soumis au choix des enfants après avoir énoncé la couleur de peinture.

Du côté de l'enfant (Médéric). Le fait que l'enfant puisse choisir, sur la base de la couleur présentée, le petit pot de peinture qu'il aura en sa possession, du moins en début de situation, contribue à construire les significations sur cet objet : il s'agit de son petit pot de peinture. L'analyse de l'agir de Médéric dans la suite de la situation montre que cet enfant **a attribué cette signification** à ce petit pot de peinture : il exprime en effet ouvertement son mécontentement lorsque Nathanaël se sert en peinture dans ce petit pot de peinture. Nathanaël ne s'est par contre pas encore approprié les significations des petits pots de peinture, soit chacun a son petit pot.

3.2.1.3.2. La finalisation de la constitution de la matrice d'activité

Du côté de l'éducateur. Après avoir **noté le prénom** de l'enfant au dos de la feuille et **attribué le petit pot de peinture** à Médéric, l'éducateur **rend visibles**, en engageant son propre corps, **les relations** entre tous les objets proposés aux enfants pour peindre. Il prend

pour exemple les objets qu'il a distribués à Médéric. Autrement dit, il montre aux enfants ce que chacun a à faire avec les objets mis à sa disposition dans cette situation peinture et ce, au travers d'une **démonstration distante** sans objet²⁰⁰. Il montre où tremper son éponge pour y mettre de la peinture en énonçant l'action de tremper. Il montre ensuite où poser son éponge pour étaler la peinture en posant sa main à plat sur la feuille de Médéric. Il illustre enfin la liberté laissée aux enfants quant à ce qui peut être peint sur la feuille en réalisant un mouvement avec l'aplat de sa main sur la feuille de Médéric et en disant *faire sur ta feuille comme tu veux*. L'éducateur finalise ainsi la transmission des significations concernant la situation en cours et rend visible la matrice d'activité dans laquelle chaque enfant aura à agir dans la suite de la situation : l'activité des enfants aura à s'organiser autour des usages des objets.

Du côté de l'enfant (Médéric). Médéric débute **son activité** en peignant avec son éponge avant que l'éducateur ait terminé la démonstration de l'usage de tous les objets. Médéric plonge en effet son éponge dans le petit pot de peinture bleue immédiatement après que l'éducateur a démontré l'action de tremper. Il réalise, après que l'éducateur lui a montré comment tenir son petit pot de peinture de sorte à ce qu'il ne se soulève pas²⁰¹, l'usage des objets : **il fait glisser son éponge pleine de peinture sur sa feuille.**

3.2.1.3.3. *La finalisation de la construction de l'espace individuel de peinture*

Du côté de l'éducateur. La mise en relation de tous les objets distribués à Médéric par l'éducateur ne vise pas uniquement à rendre visible aux enfants la matrice d'activité dans laquelle chacun aura à agir durant la situation mais rend également visible à Médéric l'espace dans lequel il aura à peindre. Cet espace est circonscrit par le petit pot de peinture choisi par l'enfant sur la base de la couleur présentée, la feuille qu'il a choisie et l'éponge.

3.2.1.4. La construction des significations sur l'espace individuel de peinture : l'exemple de Nathanaël

L'éducateur, dans cette séquence, attribue un petit pot de peinture à Nathanaël et lui transmet les significations sur son espace individuel de peinture. Nathanaël est debout vers Médéric et vient de se servir en peinture dans le petit pot de ce dernier.

²⁰⁰ Dans une telle démonstration, l'éducateur réalise l'action qu'il transmet à l'enfant sans entrer en contact direct avec lui et sans utiliser d'objets.

²⁰¹ Soulignons ici que l'éducateur saisit l'opportunité qui lui est offerte par la situation – le petit pot de peinture se soulève lorsque Médéric prend de la peinture avec son éponge – pour transmettre à Médéric un élément de procédure visant à optimiser la réalisation de l'usage des objets. Il s'agit de tenir le petit pot de peinture avec une main afin que celui-ci ne se soulève au moment où l'enfant trempe l'éponge dans la peinture.

Séquence 4

Situation peinture de septembre

L'attribution du petit pot de peinture à Nathanaël

(âge de l'enfant : 25 mois)

[7'09'' à 7'33'']

L'éducateur prend un petit pot de peinture jaune et un petit pot de peinture rouge²⁰² et demande à Nathanaël, tout en lui présentant les deux couleurs simultanément *Nathanaël je te donne du jaune ou du rose ?* Nathanaël répond *oui*. L'éducateur dit *jaune ?* tout en présentant le petit pot de peinture jaune à Nathanaël. Celui-ci répond *oui*. L'éducateur se déplace vers la table en disant *viens*. Nathanaël le suit. L'éducateur s'agenouille devant les feuilles que Nathanaël avaient mises en tas, dépose le petit pot de peinture jaune choisi par Nathanaël sur la table en disant ***voilà tu peux te mettre là***. Il prend une des feuilles, la met devant lui **puis note le prénom de Nathanaël au dos de celle-ci en disant *Nathanaël***. Nathanaël se dirige vers le petit pot de peinture de Médéric et se place devant celui-ci. L'éducateur tourne la feuille de Nathanaël, la pose sur la table tout en saisissant le petit pot de peinture choisi par Nathanaël. **Il le soulève, le déplace devant Nathanaël tout en disant *tiens elle est là, puis le repose sur la table***. Nathanaël, à ce moment-là, amène son éponge vers le petit pot de peinture bleue de Médéric. L'éducateur ajoute ***ça c'est à toi en pointant en direction du petit pot de peinture jaune choisi par Nathanaël*** alors que Nathanaël plonge son éponge dans le petit pot de peinture bleue de Médéric. L'éducateur avance sa main en direction de l'éponge tenue par Nathanaël, la saisit, la sort du petit pot de peinture bleue en disant *Nathanaël*. L'éducateur lâche l'éponge tout en touchant **à deux reprises avec son index le bord du petit pot de peinture jaune en disant *ça c'est le tien***. Nathanaël regarde alors le petit pot de peinture indiqué. L'éducateur saisit le petit pot de peinture jaune, le soulève de quelques millimètres au-dessus de la table, puis **le repose sur la table [ce qui produit un son]**. Il ajoute *là* tandis que Nathanaël tourne la tête en direction du petit pot de peinture bleue de Médéric. L'éducateur saisit le petit pot de peinture jaune avec sa main droite et le coin de la feuille avec sa main gauche. Il soulève le petit pot de peinture jaune et le coin de la feuille. Il déplace le petit pot de peinture et la feuille en direction de Nathanaël. **Il tape deux fois le petit pot de peinture jaune sur la table** puis le pose sur celle-ci. Il soulève le petit pot de peinture, le déplace de quelques millimètres en direction de Nathanaël, **le repose sur la table puis dit *tiens***. Nathanaël regarde Médéric puis se déplace devant la feuille que lui a attribuée l'éducateur et regarde le petit pot de peinture jaune. L'éducateur se lève et se

²⁰² L'éducateur hésitant dans les différentes situations sur la dénomination de la couleur entre rose, magenta et rouge, nous nous permettons, afin de donner une cohérence aux différents chapitres, d'utiliser la dénomination rouge lorsque nous décrivons l'agir de l'éducateur ou celui des enfants autour de cette couleur. Nous conservons par contre la dénomination donnée par l'éducateur lorsque nous reproduisons ses propos.

déplace vers le grand meuble sur lequel sont placés les petits pots de peinture. Nathanaël regarde le petit pot de peinture bleue de Médéric, se déplace devant celui-ci, puis y plonge son éponge. Médéric lui dit alors *non* puis pointe en direction du petit pot de peinture jaune de Nathanaël en disant *ça*. Nathanaël répond *non* tout en déplaçant son bras tenant l'éponge de droite à gauche. Médéric poursuit en disant *ça* tout en pointant en direction du petit pot de peinture jaune de Nathanaël. Nathanaël s'approche de son petit pot de peinture, le regarde, regarde le petit pot de peinture bleue de Médéric, puis dépose son éponge sur la nappe entre son petit pot de peinture jaune et celui de Médéric et se met à peindre. **Il plonge ensuite son éponge dans son petit pot de peinture jaune, prend de la peinture jaune, puis peint sur la nappe entre les deux petits pots de peinture.**

3.2.1.4.1. La construction des significations sur le petit pot de peinture comme objet individuel

Du côté de l'éducateur. Après avoir soumis au choix de Nathanaël deux couleurs de peinture et déterminé la couleur que ce dernier choisit sur la base de la couleur présentée, en l'occurrence le jaune, l'éducateur **réorganise l'espace individuel** de Nathanaël. Il déplace en effet les feuilles que Nathanaël avaient empilées au centre de la table tout en disant à Nathanaël *tu peux te mettre là*. Il **attribue ensuite explicitement la feuille** qu'il vient de déplacer en énonçant le prénom de Nathanaël au moment où il l'inscrit au dos de celle-ci.

L'éducateur transmet ensuite **les significations du petit pot de peinture** jaune à Nathanaël. Nathanaël se servant dans le petit pot de peinture bleue de Médéric, il l'oriente dans un premier temps vers le petit pot de peinture jaune via un complexe de signes gestuels couplé à *tiens elle est là ça c'est à toi*. Ce **complexe de signes gestuels** est formé d'une première ostension du petit pot de peinture jaune à Nathanaël, d'une seconde ostension qui présente l'emplacement du petit pot de peinture (l'éducateur reposant le petit pot sur la table) (sur *tiens elle est là*) et qui se termine par un pointage du petit pot de peinture (sur *ça c'est*). Ce **pointage finalise l'attribution** du petit pot de peinture par l'éducateur à Nathanaël tout en attirant l'attention de Nathanaël vers le petit pot de peinture qui lui a été attribué.

Nathanaël poursuivant son action avec le petit pot de peinture de Médéric, l'éducateur **stoppe son action** puis oriente une nouvelle fois son attention vers le petit pot de peinture jaune via **un complexe de signes gestuels**. Ce complexe de signes gestuels prend cette fois-ci la forme d'un pointage immédiat multiple sur le bord du petit pot de peinture couplé à *c'est le tien* suivi d'une ostension sonore de l'emplacement de celui-ci (l'éducateur soulève le petit pot de peinture et le repose sur la table, ce qui produit un son)

suivie de l'adverbe de lieu *là*. L'éducateur produit un dernier complexe de signes visant à orienter l'attention de Nathanaël vers le petit pot de peinture jaune et vers la feuille : il réalise simultanément une ostension de la feuille en la déplaçant vers Nathanaël et une double ostension sonore du petit pot de peinture et de son emplacement en tapant le petit pot de peinture à deux reprises sur la table. Il termine cette troisième intervention éducative orientant l'attention puis l'agir de Nathanaël vers les objets qui lui ont été attribués en produisant une dernière ostension sonore du petit pot de peinture suivie de *tiens*.

Du côté de l'enfant (Nathanaël). Ce n'est qu'après que l'éducateur a stoppé son action sur le petit pot de peinture bleue de Médéric que Nathanaël **regarde en direction du petit pot de peinture jaune** que l'éducateur lui attribue. Nathanaël regarde ensuite le petit pot de peinture bleue de Médéric puis regarde Médéric comme s'il mettait en lien le petit pot de peinture bleue et Médéric. Nathanaël se déplace en direction du petit pot de peinture jaune, le regarde puis regarde à nouveau le petit pot de peinture bleue de Médéric et **se sert à nouveau de peinture** dans celui-ci. L'attribution des significations par Nathanaël au petit pot de peinture jaune ne semble donc pas avérée après la présentation effectuée par l'éducateur. Ce n'est en effet qu'après que Médéric a manifesté son mécontentement et a pointé en direction du petit pot de peinture jaune que Nathanaël se sert de peinture dans son petit pot de peinture.

3.2.1.4.2. La construction des significations sur la feuille comme support à l'acte de peindre

Du côté de l'enfant (Nathanaël). Nathanaël ne semble par ailleurs **pas avoir élaboré les significations sur la feuille**, soit la feuille comme support pour l'acte de peindre, puisqu'il peint sur la nappe à la droite du petit pot de peinture jaune alors que sa feuille se trouve à la gauche de celui-ci. Il n'a donc pas construit son espace individuel que circonscrit la feuille, son petit pot de peinture jaune et son éponge.

3.2.1.5. La construction des significations sur la feuille : la feuille comme support à l'acte de peindre : l'exemple de Nathanaël

Nathanaël n'a pas construit les significations de la feuille comme support à l'acte de peindre puisqu'il peint sur la nappe. L'éducateur a donc à lui transmettre une nouvelle fois ces significations. Dans cette séquence, il oriente l'attention et l'agir de Nathanaël vers sa feuille.

Séquence 5

Situation peinture de septembre

La feuille comme support à l'acte de peindre

(âge de l'enfant : 25 mois)

[8'23'' à 8'27'']

Nathanaël peint sur la nappe. L'éducateur se tourne vers lui, dépose sa main sur la feuille de Nathanaël, déplace la feuille vers Nathanaël, **puis tape sur celle-ci avec le plat de sa main à quatre reprises** en disant *Nathanaël tu fais sur la feuille plutôt*. Nathanaël s'arrête de peindre, regarde la feuille, puis déplace son éponge vers la feuille. L'éducateur tout en maintenant sa main à plat sur la feuille questionne *hein ?* puis ajoute en **ajustant la position de la feuille c'est fait exprès**. Nathanaël pose alors son éponge sur la feuille. Il la fait ensuite glisser sur la feuille. L'éducateur observe l'action de Nathanaël puis questionne le désir de Lally de peindre.

Du côté de l'éducateur. Nathanaël peint sur la nappe à la droite de son petit pot de peinture jaune avec la couleur jaune. L'éducateur **oriente l'attention et l'agir de Nathanaël vers sa feuille via une ostension dynamique**²⁰³ de la feuille. Il la déplace vers Nathanaël de quelques millimètres en interpellant l'enfant puis tape à deux reprises sur celle-ci en ajoutant *tu fais sur ta feuille plutôt*. Il tape ensuite à nouveau à deux reprises sur la feuille et y maintient sa main jusqu'à ce que Nathanaël oriente son corps et son éponge vers la feuille. Il ajoute enfin **c'est fait exprès** tout en ajustant la feuille sur la table. L'éducateur transmet donc explicitement la signification de la feuille comme support à l'acte de peindre à Nathanaël : signification que Nathanaël n'avait, semble-t-il, pas encore construite.

Du côté de l'enfant (Nathanaël). Dès la première intervention éducative l'orientant vers la feuille, Nathanaël réoriente son action vers celle-ci. Nous pourrions dès lors penser qu'il a construit la signification de la feuille comme support à l'acte de peindre. Ses actions ultérieures infirment néanmoins cette hypothèse. Nathanaël peint sur sa feuille pendant environ 15 secondes, puis se remet à peindre sur la nappe. L'éducateur interviendra encore à trois reprises durant la situation pour orienter Nathanaël vers sa feuille. Une première fois oralement à 9'16'', puis deux nouvelles fois en engageant son corps propre à 12'17'' et à 23'40''. La signification de la feuille comme support à l'acte de peindre n'étant pas construite par Nathanaël, celle-ci est maintenue présente à l'esprit de cet enfant par l'éducateur, soit sur la scène sociale.

²⁰³ Nous dénommons ostension dynamique, la présentation d'objet qui se fait en le déplaçant de gauche à droite ou de haut en bas.

Synthèse

L'éducateur présente et distribue séquentiellement les objets qu'il propose aux enfants pour peindre dans cette situation : la feuille, l'éponge, le petit pot de peinture. A chaque présentation, il met en lien les objets avec la future activité de peindre. Après avoir attribué le premier petit pot de peinture, l'éducateur rend visibles, en engageant son propre corps, toutes les relations qui existent entre les trois objets proposés dans la présente situation – l'éponge, le petit pot et la feuille – en réalisant leur **usage conventionnel devant les enfants**. L'éducateur finalise ainsi la constitution de la matrice d'activité dans laquelle les enfants auront à agir durant la situation : il s'agit d'utiliser les objets proposés pour peindre selon l'usage conventionnel qui a été défini dans le cadre de la situation peinture. Relevons encore que cette présentation séquentielle des objets ainsi que leur organisation dans l'espace²⁰⁴ contribuent **au contrôle externe de l'attention** des enfants. Certes l'attention des enfants de 2 à 3 ans n'est plus attirée par les objets nouveaux (Ruff et Capozzoli, 2003), le fait de placer les objets hors de la vue de ces derniers et de les leur présenter les uns après les autres tend néanmoins à garantir que leur attention se focalisera sur l'objet présenté et non sur les autres objets.

Les actions des enfants lors de la présentation et la distribution des objets, et plus particulièrement lors de la distribution des éponges, contribuent à la constitution de la matrice d'activité. Les enfants ont en effet le loisir d'explorer cet objet au travers d'ostensions à soi, d'observations de l'action des autres enfants ou encore de la réalisation encore partielle de l'usage de l'éponge. Ce temps d'exploration et d'activité autour de l'éponge libère un espace permettant aux enfants d'attribuer à cet objet les significations qu'ils ont déjà construites dans les situations peinture organisées précédemment dans le Centre de vie infantine (notamment dans le groupe dans lequel les enfants étaient avant d'arriver dans le groupe des Trotteurs).

La matrice d'activité dans laquelle les enfants du groupe des Trotteurs auront à agir en situation peinture est donc **co-constituée** : l'éducateur transmet les informations de manière séquentielle et laisse un espace aux enfants pour qu'ils puissent agir les significations déjà transmises.

Dans la situation peinture de septembre, la construction progressive du cadre commun de significations sur la situation peinture s'accompagne de la **construction progressive des espaces individuels de peinture de chacun**. Cette construction se fait dans l'interaction triadique éducateur-enfant-objets. L'éducateur rend en effet visibles, au travers de l'engagement de son propre corps, les **frontières de l'espace individuel** de peinture de chaque enfant en mettant en lien les différents objets attribués à chacun d'eux. Il

²⁰⁴ Pour mémoire, les objets sont posés, en début de situation, sur un meuble hors de la vue des enfants.

organise par ailleurs les objets destinés à chaque enfant de sorte d'une part à contrôler son attention et d'autre part à maintenir présent à l'esprit de chacun son espace individuel de peinture : le petit pot de peinture choisi par l'enfant est soit déposé à proximité de sa feuille soit sur celle-ci. Cette mise en relation des objets ainsi que cette organisation matérielle des espaces individuels ne sont cependant pas suffisantes pour maintenir à l'esprit de chaque enfant, et plus particulièrement à l'esprit de Nathanaël, les frontières de l'espace individuel de peinture dans la situation. Des interventions éducatives, engageant le corps propre de l'éducateur, réalisées ponctuellement, sont nécessaires pour que Nathanaël peigne dans son espace individuel de peinture. Il est envisageable que l'absence de chaises, hormis pour ce qui concerne Lally qui a choisi d'en prendre une, ne figeant pas l'espace individuel de chacun dans l'espace collectif, nécessite une production plus massive d'interventions éducatives de la part de l'éducateur pour maintenir à l'esprit des enfants quel est leur espace individuel de peinture.

Notons encore que les **couleurs de peinture** sont à choisir, par les enfants, sur la base de la couleur qu'ils perçoivent et non sur la base du nom de la couleur.

3.2.2. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en octobre

Dans la situation peinture d'octobre, l'éducateur propose aux quatre enfants participant à la situation (Albert, Lally, Léo et Neela²⁰⁵) les mêmes objets que ceux proposés dans la situation peinture de septembre : une feuille comme support à l'acte de peindre, une éponge comme outil pour peindre et trois couleurs de peinture (le bleu, le rouge et le jaune). Les enfants sont assis autour de la table pour peindre (cf. figure 6). Au début de la situation, tous les objets proposés par l'éducateur sont posés sur un grand meuble hors de la vue des enfants.

Les actions expertes à réaliser dans cette tâche et les capacités qu'elles appellent sont donc identiques à celles nécessaires à la réalisation de la situation organisée en septembre (cf. supra).

L'ordre de présentation et de distribution des objets est identique à celles de la situation peinture de septembre. Il y a donc toujours co-constitution de la matrice d'activité. Il y a par ailleurs toujours construction par les enfants de leur espace individuel de peinture.

²⁰⁵ Pour respecter le souhait des parents de Neela, les actions de cette enfant ainsi que les interactions qu'elle a avec les autres enfants et l'éducateur ne sont ni reproduites ni analysées ici.

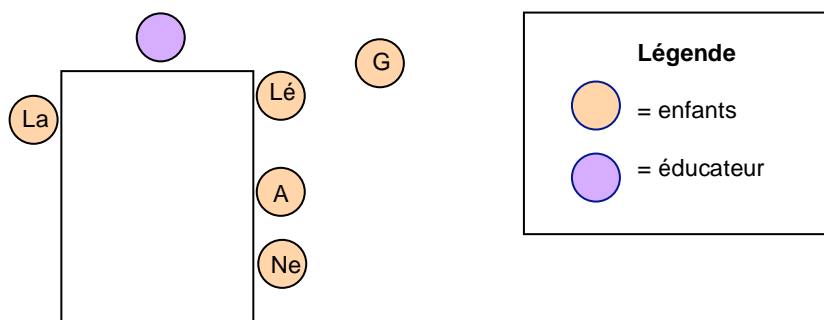


Figure 6 : emplacement de chaque enfant avant le début de la mise en scène des objets (A = Albert, G = Gustave, La = Lally, Lé = Léo, Ne = Neela).

Nous analyserons dans la suite de notre propos une seule séquence issue de la situation peinture d'octobre. Cette séquence présente la distribution collective des objets (les feuilles, les éponges et le début²⁰⁶ de la distribution des petits pots de peinture).

Nous terminerons ce sous-chapitre en proposant une synthèse des analyses effectuées (i.e. constitution de la matrice de l'activité, construction de l'espace individuel de peinture, choix des couleurs de peinture).

3.2.2.1. La co-constitution de la matrice d'activité et la construction de l'espace individuel de peinture

Dans cette séquence, l'éducateur distribue séquentiellement les objets aux enfants qui participent à la situation peinture. Les enfants font usage des objets distribués dès qu'ils les ont en leur possession.

Séquence 6

Situation peinture d'octobre

La constitution de la matrice d'activité

(âge moyen des enfants : 25 mois)

[1'41'' à 3'29'']

L'éducateur se déplace vers la table en tenant des feuilles orange. Il s'agenouille, pose les feuilles sur la table en disant *j'ai pris des feuilles* puis ajoute *et je vais vous donner des éponges et de la peinture*. L'éducateur inscrit le prénom de Lally au dos d'une feuille en disant *une pour Lally* [...] puis la dépose sur la table devant cette enfant. L'éducateur inscrit le prénom de Léo au dos d'une feuille en disant *Léo* puis la dépose sur la table devant ce dernier. L'éducateur inscrit le prénom d'Albert au

²⁰⁶ Comme la distribution des petits pots de peinture est identique à celle présente dans la situation peinture de septembre, nous ne la transcrivons pas dans son entièreté.

dos d'une feuille puis la dépose sur la table devant ce dernier en disant *Albert*. [interaction entre l'éducateur et Neela]. Chaque enfant pose une ou ses deux mains sur la feuille. L'éducateur se lève, se dirige vers le meuble sur lequel il a posé les objets pour la situation peinture, prend le bac contenant les éponges et le panier contenant les grands pots de peinture. Il se dirige vers la table, dépose le bac et le panier sur la table. Il sort une éponge du bac et la pose sur la feuille de Lally. Lally saisit l'éponge puis la fait glisser sur sa feuille. L'éducateur sort une deuxième éponge du bac en disant **une épon:GE** puis la dépose sur la feuille de Léo. Léo la saisit puis la fait glisser sur sa feuille. L'éducateur ajoute, tout en posant une éponge sur la table à côté de la feuille d'Albert, **pour chacun**. Albert saisit l'éponge, se la présente, puis la tient dans ses deux mains [interaction entre l'éducateur et Neela]. Albert pose l'éponge sur sa feuille et l'y fait glisser. L'éducateur saisit le bac contenant le reste des éponges et le pose sur le grand meuble sur lequel il a placé tous les objets nécessaires à la situation peinture [interaction entre l'éducateur et Gustave]. L'éducateur de l'enfance prend le premier petit pot de peinture vide au sommet de la pile en disant **alors je prépare les pots [...]**. Tout en ouvrant le bouchon du grand pot de peinture rouge, il ajoute en regardant les enfants *on va mettre trois couleurs*. Léo répond *oui*. L'éducateur remplit un des petits pots de peinture avec la couleur de peinture rouge puis mentionne *alors il y a déjà* en saisissant le petit pot de peinture rouge puis poursuit *une couleur* en levant le petit pot de peinture rouge devant lui. Il regarde le petit pot de peinture rouge en disant *euh : on va l'appeler*. Il présente ensuite le petit pot de peinture aux enfants en l'avancé vers ces derniers et en faisant de petits mouvements de haut en bas avec le petit pot. Il regarde les enfants et dénomme la couleur *magenta*²⁰⁷. L'éducateur baisse le petit pot de peinture à la hauteur de Léo, le regarde puis questionne les enfants *qui c'est qui la veut ?* **L'éducateur lève le petit pot de peinture à la hauteur de ses yeux et questionne à nouveau les enfants qui c'est qui veut cette couleur ?** [Il y a alors interaction entre l'éducateur et Neela]. L'éducateur remplit un deuxième petit pot de peinture avec de la peinture jaune tout en dénommant la couleur *alors il y a du jaune*. Il questionne les enfants *qui veut du jaune ?* puis **présente le petit pot de peinture jaune** aux enfants. Il maintient le petit pot de peinture jaune devant lui tout en regardant successivement Albert et Léo. Puis il déplace le petit pot de droite à gauche en regardant à nouveau successivement Albert et Léo. Il baisse le petit pot de peinture à la hauteur des yeux de Léo. Léo regarde le petit pot de peinture et dit */ia/*. L'éducateur reformule sa réponse *Léo tu veux du jaune* puis pose le petit pot de

²⁰⁷ Le nom de cette couleur a été discutée en colloque d'équipe et résulte d'un consensus d'équipe (données d'entretien *post observation*). La différence dans la dénomination de la couleur de cette peinture entre la situation peinture de septembre, soit rose, et celle d'octobre, soit magenta, peut être questionnée. Il apparaîtrait cependant que l'enfant de l'âge de 2 à 4 ans accepte deux mots différents pour le même référent (Clark, 1977/2011 ; Waxman et Senghas, 1992). Le fait que cette couleur change de nom entre les deux situations peinture ne devrait donc pas poser de difficulté aux enfants présents dans la situation tout comme le fait que cette même couleur soit dénommée « rouge » dans le groupe des Moyens (cf. *infra*).

peinture sur la table à côté de la feuille de Léo. [L'éducateur poursuit en soumettant la couleur de peinture bleue à Lally et Arthur. Ces deux enfants choisissant cette couleur, l'éducateur leur distribue à chacun un petit pot de peinture bleue]. Dès que les enfants disposent de leur petit pot de peinture, ils prennent de la peinture avec leur éponge puis étalent la peinture sur leur feuille en faisant glisser leur éponge pleine de peinture sur celle-ci.

3.2.2.1.1. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture d'octobre

Du côté de l'éducateur. L'éducateur annonce aux enfants au début de la mise en scène des objets quels sont les objets qui constitueront la situation peinture en disant *j'ai pris des feuilles et je vais vous donner des éponges et de la peinture*. Il distribue ensuite chaque objet de manière séquentielle. Il attribue une feuille à chacun en énonçant le prénom de chaque enfant lorsqu'il l'inscrit au dos d'une feuille puis en la déposant sur la table devant l'enfant concerné. Il attribue ensuite une éponge à chaque enfant en la déposant sur la feuille de chacun d'eux. Il soumet enfin au choix des enfants les trois couleurs de peinture possibles en les présentant à ces derniers les unes après les autres.

Du côté des enfants, les enfants s'approprient les objets dès qu'ils les ont à leur disposition. Ils posent une ou les deux mains sur la feuille lorsque l'éducateur la leur a attribuée. Ils réalisent l'usage de l'éponge, sans peinture néanmoins, en la faisant glisser sur leur feuille dès qu'ils l'ont reçue ou, pour ce qui concerne Arthur, après se l'être présentée. Ils mettent enfin en lien tous ces objets après avoir reçu le petit pot de peinture de la couleur de leur choix en réalisant l'usage de chacun d'eux : ils prennent de la peinture avec l'éponge puis étalent la peinture sur leur feuille en y faisant glisser leur éponge pleine de peinture. Tous les enfants semblent donc avoir construit les significations des objets qui leur ont été attribués.

3.2.2.1.2. La construction de l'espace individuel de peinture

Du côté de l'éducateur. L'éducateur attribue séquentiellement une feuille, une éponge et un petit pot de peinture à chaque enfant. L'attribution de ces objets à chaque enfant se fait sous la forme d'un dépôt de l'objet devant l'enfant à qui il est destiné : dépôt d'une feuille devant chaque enfant après avoir énoncé son prénom, dépôt de l'éponge sur la feuille de chaque enfant, dépôt du petit pot de peinture que chaque enfant a choisi soit sur sa feuille soit sur la table près de celle-ci (cette organisation tend toujours à contrôler de manière externe l'attention des enfants). **L'éducateur ne produit pas**, comme cela était le cas dans la situation peinture de septembre, **de signes d'ostension** pour transmettre les significations de ces objets.

Du côté des enfants. Après avoir reçu les objets qui lui sont destinés, chaque enfant s'oriente immédiatement vers ceux-ci. Il semblerait donc que le seul dépôt de la feuille, de l'éponge et du petit pot de peinture choisi par l'enfant soit suffisant pour rendre ces trois objets signifiants pour les enfants.

Synthèse

L'éducateur, après avoir mentionné aux enfants, en début de situation, les objets qui constitueront la situation peinture en disant *j'ai pris des feuilles et je vais vous donner des éponges et de la peinture*, ne met plus systématiquement en lien ces différents objets lors de leur distribution aux enfants. Il ne rend donc plus explicitement visibles les liens qui existent entre ces objets au travers de sa parole et/ou de l'engagement de son corps. **Ce lien est par contre rendu visible par l'organisation matérielle des lieux : tous les objets matériels nécessaires à la situation peinture sont posés sur la table autour de laquelle les enfants sont assis.**

Ce sont les enfants, **au travers de leurs actions, qui mettent en lien progressivement les différents objets.** Après avoir obtenu une éponge, Lally, Léo et Albert la glissent sur leur feuille. Puis, après avoir reçu le petit pot de peinture qu'il a choisi, chaque enfant relie chacun des objets qu'il a en sa possession en se mettant à peindre avec l'éponge sur sa feuille. La constance des objets entre les deux situations peinture de septembre et d'octobre ainsi que l'organisation matérielle des lieux de la situation d'octobre contribuent certainement à rendre la **présente situation peinture signifiante pour les enfants.** Les enfants ayant construit des significations sur cette situation dans les situations peinture précédentes, ils peuvent les convoquer dans la présente situation : les objets sont dès lors signe de leur usage (Moro et Rodríguez, 2005). Il y a donc toujours **co-construction de la matrice d'activité.**

Il y a également **toujours construction de l'espace individuel de peinture** dans la situation peinture d'octobre. Cette construction se fait au travers de l'attribution par l'éducateur d'une feuille, d'une éponge et d'un petit pot de peinture à chaque enfant. L'attribution de ces objets se fait au travers de leur seul dépôt devant l'enfant à qui ils sont destinés. L'éducateur ne produit en effet pas de signes d'ostension pour orienter les enfants vers les objets qu'il leur attribue.

Après avoir reçu les objets qui lui sont destinés, chaque enfant s'oriente immédiatement vers ceux-ci. Il semblerait donc que le seul dépôt de la feuille, de l'éponge et du petit pot de peinture choisi par l'enfant soit suffisant pour rendre ces trois objets signifiants pour les enfants. Il est dès lors possible que les enfants aient **transféré les connaissances** qu'ils ont construites sur les espaces individuels de peinture dans les

situations peinture précédentes à la situation d'octobre. Relevons toutefois qu'il est également envisageable que la présence des chaises, figeant l'espace individuel de chacun dans l'espace collectif, contribue à rendre signifiant l'espace individuel de chaque enfant et à le maintenir présent à son esprit durant la situation peinture.

Les couleurs de peinture sont, tout comme cela était le cas dans la situation peinture de septembre, à choisir par les enfants **sur la base de la couleur qu'ils perçoivent**. Relevons ici que l'organisation des objets, et plus particulièrement celle des couleurs de peinture, est modifiée dans la présente situation peinture : les objets ne sont plus disposés hors de la vue des enfants jusqu'au moment où ils leur sont présentés comme dans la situation peinture de septembre, mais sont déposés sur la table dans le champ perceptif immédiat de ces derniers. Cette organisation a été pensée afin de permettre aux enfants de choisir les couleurs de peinture pas uniquement en se basant sur la couleur présentée par l'éducateur mais également en se référant à toutes les couleurs possibles (données d'entretien *post observation*). Cette organisation, qui contribue moins au contrôle externe de l'attention des enfants, peut être rendue possible par le fait que les enfants ont déjà une connaissance des objets proposés par l'éducateur dans cette situation.

3.2.3. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en novembre

Dans la situation peinture de novembre, la couleur de la feuille et l'outil utilisé pour peindre ont changé par rapport aux objets proposés par l'éducateur lors des deux premières situations peinture analysées. Les cinq enfants participant à cette situation (Albert, Médéric, Nathanaël, Neela et Tanguy) ont à peindre sur des feuilles blanches et ont à utiliser un pinceau comme outil pour peindre. Ils disposent par contre des mêmes couleurs de peinture mises au choix que dans les situations précédentes, soit rouge, jaune et bleu. Tous les enfants sont assis autour de la table (cf. figure 7). Ils ont néanmoins le choix entre rester debout et s'asseoir. En début de situation, une nappe est posée sur la table et tous les objets sont posés sur un grand meuble hors de la vue des enfants.

Les actions expertes à réaliser dans cette tâche sont : prendre la peinture dans son petit pot de peinture (soit de la couleur de son choix) avec les poils de son pinceau, étaler la peinture avec les poils du pinceau sur sa feuille. Ces actions font appel aux capacités suivantes : choisir la couleur de sa peinture, fixer son attention sur ses objets, peindre dans son espace de peinture, connaître et réaliser l'usage conventionnel de chaque objet.

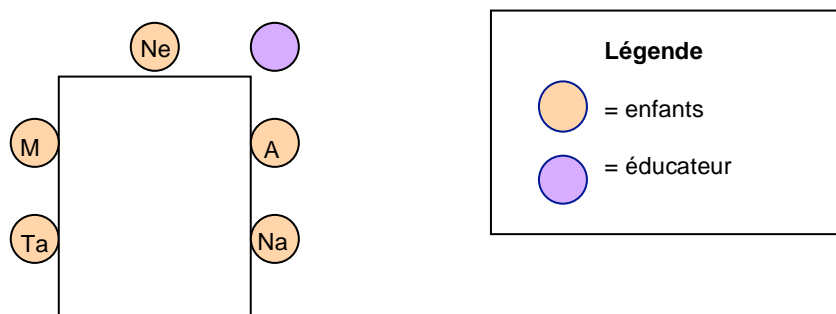


Figure 7 : emplacement de chaque enfant avant le début de la mise en scène des objets (A = Albert, M = Médéric, Na = Nathanaël, Ne = Neela, Ta = Tanguy).

La présentation du petit pot de peinture et de l'outil utilisé pour peindre diffère de celle faite de ces deux objets dans les deux situations précédentes : le pinceau est placé dans le petit pot de peinture. Ce qui pourrait modifier la manière dont la matrice d'activité est co-constituée.

Dans cette situation, l'éducateur n'engage que très peu son propre corps lors de la mise en scène des objets et lors de leur mise en situation, une analyse en microgenèse des interactions éducateur-enfant(s)-objet(s) ne se prête donc pas à cette situation. Nous analyserons néanmoins, dans la suite de notre propos, la co-constitution de la matrice d'activité et la construction de l'espace individuel de peinture.

3.2.3.1. La co-constitution de la matrice d'activité

Du côté de l'éducateur. L'éducateur met en lien oralement tous les objets qu'il propose aux enfants en préambule de leur mise en scène en disant *alors on va vous donner de grandes feuilles BLANCHES et de la PEINTURE et des PINCEAUX*. Il met donc tout particulièrement **l'accent sur les caractéristiques de la situation qui diffèrent des situations peinture précédentes** : il s'agit de faire de la peinture (précisons ici que les enfants ont participé à une situation « peinture » sans peinture, soit avec une feuille, un pinceau et de l'eau, le jour précédant la présente situation peinture (données d'entretien *post observation*)) sur des feuilles BLANCHES avec des PINCEAUX.

La mise en scène des objets se poursuit ensuite par **l'attribution des objets aux enfants**. Cette distribution diffère des précédentes dans le sens où l'objet proposé aux enfants pour peindre, **le pinceau, est placé dans le petit pot de peinture** et n'est par conséquent pas distribué aux enfants de manière isolée. L'éducateur attribue dans un premier temps une feuille, en énonçant le prénom de l'enfant à qui elle est destinée au moment où il la dépose devant lui. Il attribue dans un second temps le petit pot de peinture choisi par chaque enfant (ce choix est fait selon le même format de présentation que dans la situation organisée en octobre) sur la base de la couleur présentée et un pinceau à chacun

d'eux. Cette mise en scène des objets, reliant physiquement le petit pot de peinture et le pinceau, **modifie la manière dont la matrice de l'activité se constitue**. Dans les situations peinture précédentes, l'éducateur, en distribuant séquentiellement tous les objets proposés aux enfants, libérait un espace permettant à chaque enfant d'agir les significations qu'il avait construites sur la feuille (i.e. la feuille comme support pour l'acte de peindre) et l'éponge (i.e. l'éponge comme outil à faire glisser sur la feuille). Dans la présente situation, cet espace n'existe plus. **Les enfants sont donc amenés à agir d'un seul tenant toutes les significations qu'ils ont construites sur les objets** mis en présence dans cette situation peinture, soit peindre avec le pinceau sur la feuille.

Du côté des enfants. Tous les enfants utilisent les objets qui leur sont distribués selon leur **usage conventionnel** dès que le petit pot de peinture qu'ils ont choisi contenant le pinceau leur a été attribué par l'éducateur : ils sortent le pinceau du petit pot de peinture, le posent sur leur feuille et le font glisser sur celle-ci. Il semblerait donc que les significations que les enfants ont construites sur la situation peinture dans les situations précédentes soient suffisamment **stables pour être transférées** dans la présente situation et ce même si l'outil proposé pour peindre par l'éducateur est différent.

3.2.3.2. La construction de l'espace individuel de peinture

Du côté de l'éducateur. Comme dans les situations peinture précédentes, la construction de l'espace individuel de peinture de chaque enfant passe au travers **du dépôt par l'éducateur d'une feuille devant chaque enfant et de l'attribution du petit pot de peinture** choisi par chacun d'eux sur la base de la couleur présentée. Le petit pot de peinture choisi par chaque enfant est par ailleurs toujours déposé sur la feuille de l'enfant ou sur la table à proximité de la feuille. Cette organisation des objets contribue, comme dans les situations peinture précédentes, au contrôle externe de l'attention des enfants.

Du côté des enfants. Chaque enfant s'oriente, après avoir reçu les objets qui lui sont destinés, vers ces derniers. Il semblerait donc que tous les enfants aient construit leur espace individuel de peinture constitué de leur feuille, leur petit pot de peinture et leur pinceau à la fin de la mise en scène des objets. **L'analyse de l'agir d'Albert dans la suite de la situation (à 10'49'') infirme néanmoins cette hypothèse** : après avoir peint quelques minutes sur sa feuille, il se met à peindre sur la nappe à côté de celle-ci. **L'éducateur maintient donc présent à l'esprit d'Albert les frontières de son espace individuel de peinture en réorientant son attention et son agir vers sa feuille.** Cette orientation vers la feuille se fait en deux temps. Dans un premier temps, l'éducateur pointe en direction de la feuille en disant *Albert tu peux faire sur ta feuille*. Dans un deuxième temps, il indique de

manière plus spécifique l'espace encore exempt de peinture présent sur la feuille, au travers d'un pointage circulaire au-dessus de cet espace représentant les frontières de celui-ci, tout en disant *il y a de la place là encore si tu as besoin de place*. Il termine son intervention éducative en réorientant la feuille de sorte à placer l'espace encore libre de peinture devant Albert tout en explicitant son action à Albert *tu veux tourner la feuille ? regarde ce que l'on fait tu vois tu tournes la feuille là tu as plein de place*. Albert se met alors à peindre sur sa feuille là où il n'y a pas encore de peinture.

Les actions d'un autre enfant, Tanguy, et l'intervention éducative qui lui est contingente mettent également au jour qu'il n'est pas suffisant de construire son propre espace individuel de peinture lorsque la situation peinture se passe dans la collectivité : **il est également nécessaire de construire l'espace individuel de peinture des autres enfants**. Après avoir reçu son petit pot de peinture par l'éducateur, Tanguy le déplace et le pose sur la feuille de Médéric (qui est assis à côté de lui). Après avoir distribué tous les objets aux enfants, l'éducateur indique à Tanguy que son petit pot de peinture empiète sur la feuille de Médéric en disant *Tanguy tu prends ton pot un peu plus près de toi là il est sur la feuille de Médéric* tout en pointant le petit pot de peinture. L'éducateur montre donc, en engageant son propre corps, que l'espace individuel de peinture de chaque enfant fait partie d'un espace collectif fait d'autres espaces individuels qui sont à respecter.

3.2.4. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en janvier

Dans la situation peinture de janvier, l'éducateur propose aux quatre enfants participant à la situation peinture (Léo, Nathanaël, Neela et Médéric) les objets suivants : une feuille comme support à l'acte de peindre, un pinceau comme outil pour peindre et six couleurs de peinture (rouge, jaune, bleu, orange, vert et violet). Il a ajouté dans la peinture de la colle afin que les enfants puissent y coller des petits morceaux de papier de soie. Tous les enfants sont assis autour de la table (cf. figure 8). En début de situation, une nappe est posée sur la table et tous les objets sont placés sur un grand meuble hors de la vue des enfants.

Les actions expertes à réaliser dans cette tâche sont : prendre la peinture dans son petit pot de peinture (soit de la couleur de son choix) avec les poils de son pinceau, étaler la peinture avec les poils du pinceau sur sa feuille, déposer des petits morceaux de papier de soie sur les espaces peints. Ces actions font appel aux capacités suivantes : choisir la couleur de sa peinture, fixer son attention sur ses objets, peindre dans son espace de peinture, connaître et réaliser l'usage conventionnel de chaque objet, connaître et réaliser l'usage approprié de la peinture à la situation (la peinture comme support à l'acte de coller).

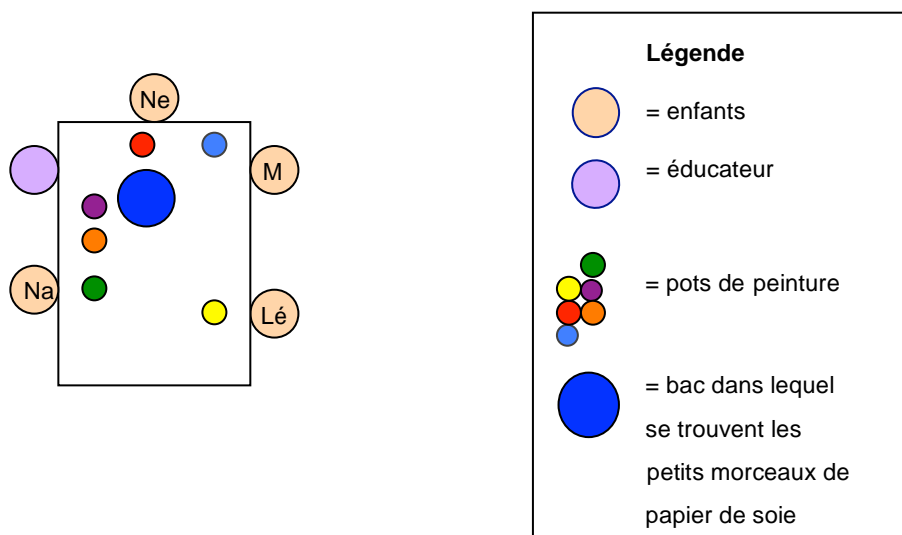


Figure 8 : organisation des enfants (avec initiale des prénoms : Lé = Léo, M = Médéric, Na = Nathanaël, Ne = Neela) et des objets matériels avant la démonstration distante avec objet de collage.

Dans cette situation, l'éducateur propose aux enfants de **peindre ET de coller**. Il y a donc, comme nous le verrons, modification de la constitution de la matrice d'activité : il ne s'agit plus uniquement de **peindre**, mais il s'agit également de **coller** les petits morceaux de papier de soie sur la peinture. La constitution de la matrice d'activité est, comme nous le verrons, toujours co-construite par l'éducateur et les enfants. La participation de l'éducateur qui engage massivement son corps est néanmoins très importante eu égard à la participation des enfants.

La constitution de cette matrice se fait en deux temps : lors de la présentation des objets que l'éducateur propose aux enfants dans cette situation : une feuille, de la peinture contenant de la colle, un pinceau et des morceaux de papier de soie ; et en cours de situation, lors de la réalisation de l'activité peindre et coller par l'éducateur.

Dans le présent sous-chapitre nous présenterons trois séquences issues de la situation peinture de janvier : les deux premières (séquences 7 et 8) portent sur la présentation de l'activité peinture et collage (pour faciliter la lecture, ces deux séquences se suivent ici, alors que dans la chronologie de la situation, elles sont séparées par la distribution des petits pots de peinture) ; et la troisième (séquence 9) concerne la présentation des petits pots de peinture.

Nous terminerons ce sous-chapitre en proposant une synthèse des éléments analysés (i.e. constitution de la matrice de l'activité, construction de l'espace individuel de peinture, choix des couleurs de peinture) et en mettant en lumière le rôle que joue cette situation sur le développement psychologique des enfants. Nous verrons que l'introduction de l'activité coller (et plus particulièrement de l'usage approprié de la peinture comme

support à l'acte de coller) provoque une micro-rupture dans le développement psychologique.

3.2.4.1. La construction des significations sur l'activité peindre et coller

Comme mentionné précédemment, la construction des significations sur l'activité peindre et coller se fait en deux temps. Dans un premier temps (séquence 7), l'éducateur présente l'activité de peindre et de coller via la présentation de la peinture contenant de la colle. Il vise ainsi à poser le contexte de l'activité (données d'entretien *post* observation). Dans un second temps (séquence 8), il réalise devant les enfants les actions qu'ils auront à produire pour peindre et coller (i.e. il réalise l'usage conventionnel et l'usage approprié de la peinture à la situation).

Séquence 7

Situation peinture de janvier

La présentation de l'activité peindre et coller via la présentation de la peinture contenant de la colle (âge moyen des enfants : 30 mois)

[3'37'' à 3'52'']

L'éducateur dépose les six petits pots de peinture sur la table tout en s'agenouillant près de celle-ci à la gauche de Nathanaël. L'éducateur, tout en tenant son index tendu au-dessus du petit pot de peinture bleue, mentionne aux enfants *je vous explique juste les enfants* il poursuit en **pointant le contenu du petit pot de peinture** en levant et baissant son index au-dessus de l'ouverture du petit pot *que dans la peinture j'ai mis de la colle*. L'éducateur regarde alors chaque enfant. L'éducateur se retourne et saisit le bac contenant des petits morceaux de papier de soie qu'il avait déposé, hors de la vue des enfants, sur le grand meuble se trouvant derrière lui. Il amène le bac devant lui en disant **parce qu'on va pouvoir** [il réalise un aplatissement de la main à hauteur du bac avec sa main gauche] **en plus de peindre** [il amène le bac au-dessus de la table en son centre] *si vous avez envie* [il dépose le bac sur la table] **vous pourrez coller les petits bouts de papier** [il saisit un morceau de papier de soie, le sort du bac, et l'amène devant lui] **sur la peinture** [il fait un aller-retour de haut en bas avec sa main droite devant lui puis ramène sa main vers lui]. Il poursuit *et puis ça va tenir* [il déplace le petit morceau de papier sur sa gauche puis le ramène vers lui]. L'éducateur saisit le petit morceau de papier de soie avec ses deux mains et le touche [ce qui produit un bruit de papier de soie]. Il remet le petit morceau de papier dans le bac en disant *d'accord?* et débute la présentation des couleurs de peinture soumises au choix.

Du côté de l'éducateur. L'éducateur présente la **caractéristique essentielle de la peinture** pour l'actuelle situation peinture et collage – la peinture contient de la colle – aux enfants après avoir orienté l'attention des enfants oralement et en engageant son propre corps vers un des petits pots de peinture déposés sur la table. Il maintient en effet son index tendu au-dessus d'un des petits pots de peinture placé devant lui tout en disant aux enfants *je vous explique juste les enfants*. L'éducateur poursuit en mentionnant la caractéristique de la peinture *dans la peinture j'ai mis de la colle* tout en indiquant, au travers d'un pointage dynamique²⁰⁸ réalisé au-dessus du petit pot de peinture bleue (l'index de l'éducateur faisant des va-et-vient de haut en bas au-dessus du petit pot de peinture), où se trouve la colle.

L'éducateur rend ensuite visibles les raisons de la présence de la colle dans la peinture en deux temps. Dans un premier temps, il annonce la possibilité de réaliser une nouvelle activité *parce qu'on va pouvoir en plus de peindre si vous avez envie* tout en dévoilant le bac dans lequel sont placés les petits morceaux de papier de soie à coller sur la peinture. En dévoilant ainsi le bac, l'éducateur attire l'attention des enfants sur l'objet qu'il va présenter et contrôle ainsi, de manière externe, leur attention. Dans un second temps, il réalise une démonstration distante avec objet, encore incomplète à cette étape-ci de la mise en scène des objets, de l'activité de coller en disant *vous pourrez coller les petits bouts de papier* : il sort un morceau de papier de soie du bac, le tient dans sa main gauche, tout en réalisant avec sa main droite un geste représentant l'action de coller. Il termine en mentionnant **l'effet produit par cette nouvelle activité : le papier tient sur la peinture**. La connaissance d'une action passe par celle de ces effets (Peirce, 1978).

Séquence 8

Situation peinture de janvier

La réalisation de l'activité peindre et coller

(âge moyen des enfants : 30 mois)

[4'32'' à 4'54'']

L'éducateur se lève en disant *je vous montre juste sur une autre feuille à côté*, il va chercher une feuille blanche vierge, puis revient vers la table avec celle-ci en ajoutant *comme vous n'avez jamais fait*. Il pose la feuille sur la table et s'accroupit. Tous les enfants poursuivent leur activité de peindre. L'éducateur interpelle les enfants **regardez** [il prend un pinceau dans un petit pot de peinture] *on peut mettre la peinture dessus* [il peint sur sa feuille] *comme ça* [l'éducateur replace le pinceau dans le petit pot de peinture tout en présentant la feuille sur laquelle il vient de peindre aux enfants]. Médéric et Nathanaël regardent l'action de l'éducateur alors que Léo

²⁰⁸ Nous dénommons pointage dynamique un pointage dirigé vers un objet avec mouvement de haut en bas ou de gauche à droite de l'index (si pointage avec l'index) ou de l'objet qui sert à pointer.

poursuit son activité de peindre. L'éducateur l'interpelle *Léo tu as vu ?* tout en **présentant la feuille peinte aux enfants** en faisant un mouvement de haut en bas. Léo lève la tête, regarde en direction de la feuille présentée par l'éducateur et dit *oui*. **L'éducateur ajoute et puis après on prend un papier [il saisit un petit morceau de papier de soie, le sort du bac en faisant une exagération avec son bras tout en ramenant la feuille peinte vers la table] hop [il pose le petit morceau de papier de soie sur la peinture] puis on peut le *Coller dessus* [il le tape à deux reprises avec ses doigts [ce qui produit un bruit]].** L'éducateur poursuit *et puis* [il saisit un des coins du petit morceau de papier de soie qu'il vient de coller, le soulève légèrement] ***ça tiendra quand ce sera sec*** [il ôte ses mains de la feuille]. L'éducateur présente ensuite la feuille sur laquelle il a collé le petit morceau de papier de soie aux enfants en la tenant à la verticale devant lui et en disant *si vous avez envie*.

Du côté de l'éducateur. L'éducateur, après avoir distribué les petits pots de peinture aux enfants, **rend visibles les liens qu'il y a entre tous les objets mis en présence dans cette situation peinture** : la feuille, la peinture, le pinceau, et les petits morceaux de papier de soie. Il réalise en effet devant les enfants toutes les actions à produire pour coller les petits morceaux de papier de soie sur la peinture. **La démonstration distante avec objet²⁰⁹ qu'il produit est élémentarisée** : l'éducateur focalise en effet les éléments nécessaires à la bonne réalisation de cette activité. Les actions que les enfants ne connaissent pas encore sont par ailleurs **amplifiées**.

Le premier élément transmis par l'éducateur est peindre sur la feuille. Cette action étant déjà connue par les enfants, l'éducateur explique son action oralement *on peut mettre la peinture dessus sans amplifier* la réalisation de celle-ci. Il montre par contre le résultat de son action aux enfants : il réalise une première ostension de la feuille sur laquelle il a peint puis produit une ostension dynamique de la feuille (il fait un mouvement du haut vers le bas avec celle-ci) en disant *comme ça* après avoir sollicité l'attention de Léo qui ne regardait pas. **L'éducateur demande donc explicitement aux enfants de porter leur attention sur la feuille peinte : la peinture étant le support à l'acte de coller.** Soulignons que la création d'accords mutuels sur l'objet sur lequel les enfants ont à porter leur attention est essentielle pour la transmission de l'usage approprié de la peinture à la situation.

Le second élément transmis par l'éducateur est prendre un petit morceau de papier de soie dans le bac. Cette action, nouvelle pour les enfants, est **amplifiée** par l'éducateur lors de sa démonstration : après avoir saisi un morceau de papier de soie dans le bac, l'éducateur le sort **en exagérant le mouvement de son bras** tout en disant *et puis*

²⁰⁹ Dans une telle démonstration, l'éducateur réalise les actions qu'il transmet aux enfants sans entrer en contact direct avec eux et en utilisant les objets matériels autour desquels sont effectuées les actions.

après on prend un papier. Relevons ici qu'il y a synchronie parfaite entre l'énonciation et la réalisation de l'acte de prendre. L'acte vient donc ici interpréter ce qui est énoncé oralement.

Le troisième élément transmis est poser le morceau de papier de soie sur la peinture. La démonstration de cette action, non connue par les enfants, est également **amplifiée** par l'éducateur : il pose le morceau de papier de soie qu'il avait préalablement sorti du bac bleu sur le tas de peinture en disant *hop* et poursuit en tapant à deux reprises sur le petit morceau de papier ce qui produit un bruit. L'éducateur adjoint donc à la réalisation de son action de coller une interjection qui sert à attirer l'attention des enfants. Il explique ensuite oralement son action *et puis on peut COLLER dessus* en mettant plus particulièrement l'accent sur la première syllabe du verbe d'action. La transmission de ce dernier élément passe donc dans un premier temps **via la réalisation de son usage** – poser le petit morceau de papier de soie sur la peinture et taper dessus avec ses mains – et uniquement dans un deuxième temps **via le verbe utilisé pour le définir coller**. L'éducateur termine sa démonstration en présentant l'effet de son action aux enfants – le petit morceau de papier de soie tient sur la peinture – la connaissance complète d'un objet passant par la connaissance de ses effets (Peirce, 1978). Ajoutons pour terminer que la réalisation de cet usage par les enfants ne revêt **pas un caractère obligatoire** comme le dénote le recours à la phrase *si vous avez envie* mais contribue néanmoins à ouvrir le champ des possibles en termes d'activité et donc à développer la pensée imaginaire des enfants (Archambault et Venet, 2007).

Cette démonstration est réalisée après que l'éducateur a annoncé l'arrivée imminente de celle-ci aux enfants *je vous montre juste sur une feuille à côté comme vous n'avez jamais fait*. Cette annonce tend à susciter la curiosité des enfants et ainsi à les enrôler (Bruner, 1983) dans la nouvelle activité, peindre ET coller : « les émotions de par leur nature, pouss[ant] les individus à agir et, surtout, à modifier leur relation avec le monde, un objet ou une situation dans le monde, ou le soi » (Frijda, 2003, p. 30).

Du côté des enfants. L'analyse de l'agir des enfants après cette démonstration distante avec objet renseigne sur leur processus de mise en signification de l'usage transmis. Seul Léo prend immédiatement après la démonstration faite par l'éducateur le petit morceau de papier de soie dans le bac. Les autres enfants poursuivent leur activité de peindre. Léo n'a cependant pas construit l'usage approprié de la peinture à la situation : il pose le petit morceau de papier de soie sur sa feuille et non sur la peinture. Il tape sur ce dernier à plusieurs reprises avec la paume de sa main puis le saisit et le remet dans le bac.

La matrice d'activité dans laquelle les enfants ont à agir durant cette situation peinture – peindre et coller – ne semble donc pas achevée au terme de la mise en

situation. Dans le cours de la situation, plusieurs interventions éducatives sont par ailleurs nécessaires pour stimuler les enfants à prendre les petits morceaux de papier de soie. D'autres interventions éducatives, dirigées tout particulièrement vers Léo, poursuivront la transmission des significations autour de l'activité de coller. Il s'agit essentiellement de démonstrations distantes sans objet mettant l'accent sur le fait que les petits morceaux de papier de soie sont à coller **sur** la peinture (i.e. l'éducateur rappelle ainsi l'usage approprié de la peinture à la situation). Ces démonstrations distantes sans objet sont, tout comme la démonstration analysée ci-dessus, élémentarisées et amplifiées.

3.2.4.2. Une première sensibilisation au nom des couleurs de peinture

Dans cette séquence, l'éducateur présente dans un premier temps tous les petits pots de peinture aux enfants. Il soumet ensuite chaque petit pot de peinture au choix des enfants. Il attribue enfin chaque petit pot de peinture à l'enfant qui l'a choisi. L'éducateur est agenouillé en bout de table et les enfants sont assis autour de celle-ci.

Séquence 9

Situation peinture de janvier

La présentation des petits pots de peinture

(âge moyen des enfants : 30 mois)

[3'52" à 4'04" & 4'06" à 4'29"]

L'éducateur saisit le petit pot de peinture orange, le soulève, **le regarde puis nomme la couleur de la peinture *il y a du orange un peu foncé.*** [Nathanaël se lève, se penche en direction du petit pot de peinture que l'éducateur regarde et cache ainsi les actions produites par l'éducateur autour de la présentation du premier petit pot de peinture aux enfants]. L'éducateur repose le petit pot de peinture orange sur la table, **saisit le petit pot de peinture rouge, le présente aux enfants et le pose sur la table en disant *du rouge.*** Il saisit le petit pot de peinture bleue, le soulève, **le présente aux enfants** en regardant successivement Léo et Médéric et en disant ***du bleu.*** Il pose le petit pot de peinture bleue sur la table, saisit le petit pot de peinture verte, le soulève et **le présente aux enfants** en regardant Médéric et en disant ***du vert.*** Il pose le petit pot de peinture verte sur la table tout en saisissant le petit pot de peinture jaune, le soulève et **le présente** aux enfants en regardant Léo et Nathanaël et **en disant *du jaune.*** Il pose le petit pot de peinture jaune sur la table, saisit le petit pot de peinture violette, **le soulève en énonçant le nom de la couleur *et du violet,*** puis **le présente aux enfants** en regardant Médéric. L'éducateur amène le petit pot de peinture violette près de la table puis le soulève et le présente aux enfants en le déplaçant de gauche à droite et **en questionnant *alors qui veut le violet ?*** [il y a alors interaction entre l'éducateur et Neela]. Nathanaël répond *moi* puis dit, après que

le petit pot de peinture violette a été attribué à Neela, *c'est pas moi*. L'éducateur répète alors *c'est pas toi* puis ajoute *après vous pourrez échanger*. L'éducateur saisit le petit pot de peinture bleue, le soulève et **le présente aux enfants en disant *il y a du bleu*** puis **questionne les enfants *qui veut du bleu ?*** Il déplace le petit pot de peinture vers sa droite tout en maintenant la présentation de celui-ci et regarde Léo. Médéric répond *moi*. L'éducateur amène le petit pot de peinture devant Médéric en disant **Médéric puis le pose sur la table**. Léo répond par la suite *moi*. L'éducateur répète alors une seconde fois *après on peut échanger*. Il saisit le petit pot de peinture jaune, le soulève devant lui et **le présente aux enfants en disant *il y a du jaune***. Il regarde Léo puis déplace le petit pot de peinture vers sa droite (vers Nathanaël) tout en regardant Léo. Léo et Nathanaël disent *moi*. L'éducateur descend le petit pot de peinture jaune vers la table et reformule *les deux vous voulez du jaune*. Il regarde en direction de Nathanaël, le questionne *on donne à Léo en premier Nathanaël ?* tout en amenant le petit pot de peinture jaune devant Léo. **Il pose le petit pot de peinture jaune sur la table devant la feuille de Léo** puis déplace les trois petits pots de peinture restant sur la table en **les rassemblant** tout en disant à Nathanaël ***et puis Nathanaël tu as encore trois choix là***. Il questionne ensuite Nathanaël *qu'est-ce que tu veux ?* Il pointe en direction du petit pot de peinture orange avant de dire *orange*, pointe en direction du petit pot de peinture rouge avant de dire *rouge* puis pointe en direction du petit pot de peinture verte avant de dire *ou vert*. Nathanaël pointe le petit pot de peinture rouge en disant *vert*. L'éducateur avance sa main en direction du petit pot de peinture rouge puis **saisit le petit pot de peinture verte**, le soulève et **le présente à Nathanaël en disant *vert c'est ça***. Nathanaël dit *ça* puis pointe en direction du petit pot de peinture verte que lui présente l'éducateur et dit *vert*. L'éducateur reformule *tu veux vert* puis pose le petit pot de peinture sur le haut de la feuille de Nathanaël en disant *voilà*. Nathanaël s'avance vers le petit pot de peinture et dit *oui*. Tous les enfants après s'être vu attribuer le petit pot de peinture de la couleur de leur choix prennent le pinceau présent dans le petit pot de peinture, amènent le pinceau vers la feuille, étalent la peinture avec le pinceau sur la feuille.

Du côté de l'éducateur. L'éducateur présente les couleurs de peinture qu'il soumet au choix des enfants en trois temps.

Dans un premier temps, l'éducateur **présente aux enfants successivement toutes les couleurs de peinture qui seront ensuite soumises au choix des enfants**. Cette présentation se fait en un peu plus de 9 secondes et fait l'effet d'une valse de petits pots de peinture. Les ostensions produites pour présenter chaque petit pot de peinture aux enfants durent entre 60 et 500 millisecondes (moyenne 234 millisecondes). La dénomination des couleurs présentées par l'éducateur ne se fait pas en synchronie avec les ostensions, elle devance et/ou succède l'ostension du petit pot de peinture. Tous les enfants sont regardés à un moment ou à un autre par l'éducateur. Cette première présentation collective de tous les

petits pots de peinture les uns après les autres vise à créer une base commune de connaissances sur les couleurs de peinture disponibles pour la situation.

Dans un second temps, **l'éducateur présente successivement les couleurs de peinture pour les soumettre au choix des enfants**. Il produit pour les trois premières couleurs, le violet, le jaune et le bleu, une ostension du petit pot de peinture : ostension qui est dans un premier temps collective et qui prend ensuite une dimension individuelle puisque l'éducateur déplace le petit pot de peinture en direction de l'un ou l'autre enfant tout comme dans les situations précédentes. La dénomination de la couleur soumise au choix des enfants se fait en même temps que la production de l'ostension du petit pot de peinture. Il y a donc **synchronie parfaite** entre la dénomination et la présentation du petit pot de peinture y relatif et donc **début de transmission du nom des couleurs de peinture**. La synchronie permettant aux enfants d'interpréter que la couleur qu'ils perçoivent porte un nom singulier (Villiers Rader et Zukow-Goldring, 2010).

Dans un troisième temps, **l'éducateur présente tous les possibles restants en matière de couleurs de peinture à Nathanaël pour qu'il puisse faire son choix**. Il réorganise tous les petits pots de peinture sur la table puis les pointe successivement en continuité tout en mentionnant quelque peu avant le pointage le nom de la couleur indiquée. Nathanaël répond à la question portant sur son désir de couleur en pointant le petit pot de peinture rouge et en disant *vert*. L'éducateur avance sa main en direction du petit pot de peinture rouge comme s'il allait répondre à la demande non verbale de Nathanaël puis saisit le petit pot de peinture verte en disant *vert c'est ça*. Il présente donc à Nathanaël la couleur qu'il a nommée et poursuit donc la transmission du nom des couleurs débutée précédemment. Nathanaël peut en effet interpréter, grâce cette ostension, que le nom de la couleur qu'il a prononcée correspond à la couleur qu'il perçoit. Nathanaël choisit ensuite la couleur verte sur la base de sa perception puisqu'il pointe en direction du petit pot de peinture verte présentée par l'éducateur en disant *ça*.

Du côté des enfants. Dans cette situation peinture, les enfants choisissent, tout comme dans les situations du début d'année institutionnelle, la couleur de peinture de leur choix sur la base de la couleur présentée. Le **processus de décision** dans cette situation peinture est néanmoins quelque peu différent : les enfants ont certes toujours à décider devant chaque couleur s'ils souhaitent ou non la couleur présentée, mais **ce choix se fait sur la base des connaissances qu'ils ont des couleurs de peinture disponibles**. Ces connaissances sont maintenues à l'esprit des enfants au travers de la présence, sur la table, des petits pots de peinture. **Les enfants sont par ailleurs sensibilisés au nom des couleurs de peinture**.

Notons encore que tous les enfants, après avoir reçu le petit pot de peinture qu'ils ont choisi et contenant un pinceau, **réalisent l'usage conventionnel des objets** qu'ils ont en leur possession, tout comme ils l'ont fait dans la situation peinture de novembre : ils sortent le pinceau du petit pot de peinture, le posent sur leur feuille puis l'y font glisser et étalent ainsi la peinture sur leur feuille.

Synthèse

La matrice d'activité dans laquelle les enfants auront à agir durant cette situation peinture est double : **il s'agit de peindre ET de coller**. L'usage de la peinture, qui contient de la colle, est donc double : la peinture est à utiliser d'une part selon son usage conventionnel (i.e. l'étaler sur la feuille avec le pinceau) et d'autre part comme support à l'acte de coller. La construction de cette nouvelle matrice d'activité se fait progressivement.

L'éducateur démontre en deux temps les actions à réaliser pour coller les petits morceaux de papier de soie sur la peinture aux enfants. Une première fois, après avoir attribué une feuille à chaque enfant, au travers d'une démonstration distante avec objet incomplète, et une seconde fois, après avoir distribué à chaque enfant le petit pot de peinture qu'il a choisi, au travers d'une démonstration distante avec objet complète. Le temps inter-démonstrations permet aux enfants d'agir les significations qu'ils ont construites dans les situations peinture précédentes sur les objets : pinceau, petit pot de peinture et feuille. Tous les enfants mettent en effet en lien ces trois types d'objets en réalisant leur usage conventionnel. Ces objets seront ensuite mis en lien avec les nouveaux objets (i.e. les petits morceaux de papier de soie) par l'éducateur. **Il y a donc co-constitution de la matrice d'activité avec une participation très importante de l'éducateur en ce qui concerne la transmission de l'usage approprié de la peinture à la situation et de l'usage des morceaux de papier de soie.**

La nouvelle activité, coller, s'ajoute donc à celle déjà connue par les enfants, peindre. Cette nouvelle activité s'accompagne néanmoins de la construction d'un nouvel usage de la peinture : l'usage conventionnel de la peinture se doublant d'un usage approprié de la peinture à la situation (dont la réalisation par les enfants est, nous le rappelons, non obligatoire). Les stratégies de penser et d'agir déjà existantes chez les enfants ne sont ainsi pas suffisantes pour interpréter et réaliser la nouvelle situation : leur pensée et leur agir ont donc à être modifiés via le déploiement d'interventions éducatives massives. Ces interventions, sensibilisant les enfants aux usages institutionnels et modifiant le rapport qu'ils ont avec la peinture (le rapport n'est plus uniquement conventionnel mais devient également institutionnel), instaurent une tension dans la zone de développement potentiel et provoque ainsi une **première micro-rupture dans le développement** de l'enfant. Notons encore que

les interventions éducatives déployées pour transmettre cette nouvelle activité sont couplées à des interventions éducatives visant à **attirer l'attention** des enfants sur les objets et les caractéristiques essentielles des actions à réaliser.

L'ajout des petits morceaux de papier de soie dans la présente situation peinture nécessite une **nouvelle mise en signification de l'espace individuel de peinture**. Celui-ci inclut en effet non seulement la feuille et le petit pot de peinture contenant le pinceau mais aussi les petits morceaux de papier de soie qui peuvent être posés en tas sur la table à proximité de la feuille. La mise en signification de cet espace de travail individuel se passe dans l'interaction éducateur-enfant-objets. Prenons l'exemple de Léo. Quelques minutes après sa première tentative de collage (cf. supra), il se ressert de petits morceaux de papier de soie dans le bac. L'éducateur lui propose alors de prendre un seul petit morceau de papier de soie à la fois tandis que Léo en prend une pleine poignée et la pose sur la table à la droite de sa feuille. L'éducateur valide alors son action en disant *ou tu prends un petit tas ouais*. Léo organise donc par lui-même son espace individuel de peinture : cette organisation individuelle est certainement permise par la construction préalable, dans les situations peinture précédentes, de l'espace individuel de peinture par chaque enfant. Cette petite séquence laisse par ailleurs envisager que la situation, après la co-constitution de la matrice d'activité, **s'auto-organise dans la situation** (cf. infra).

Ajoutons pour terminer que **les couleurs de peinture sont toujours à choisir sur la base de la couleur présentée**, comme dans les situations peinture du début d'année institutionnelle, mais qu'il y a néanmoins modification du mode de présentation des petits pots de peinture : tous les possibles sont présentés aux enfants avant que chacun des petits pots de peinture ne soit soumis au choix des enfants. Il y a par ailleurs une première **sensibilisation au nom des couleurs** de peinture qui est réalisée par l'éducateur.

3.2.5. La construction de l'usage approprié de la brosse à dents dans la situation peinture de mars

Dans la situation peinture de mars, l'éducateur propose aux six enfants participant à la situation peinture (Lally, Nathanaël, Neela, Médéric, Tanguy et Albert) un nouvel objet pour peindre aux enfants : une brosse à dents. Comme développé dans la partie théorique, l'introduction de ce nouvel objet, qui a pour fonction première d'être l'outil pour se brosser les dents en situation de soin, nécessite la construction d'un nouvel usage : l'usage approprié²¹⁰. Les autres objets utiles à la situation sont : une feuille, comme support à l'acte de peindre, et cinq couleurs de peinture (bleu, rouge, jaune, vert clair et vert foncé). Ils ne diffèrent donc

²¹⁰ Pour mémoire, l'usage approprié est un usage d'un objet spécifique à une situation, institué par le centre de vie enfantine.

pas des objets proposés dans les situations précédentes. Tous les enfants sont assis autour de la table (cf. figure 9). En début de situation, une nappe est posée sur la table et tous les objets sont placés sur un grand meuble hors de la vue des enfants.

Les actions expertes à réaliser dans cette tâche sont : prendre la peinture dans son petit pot de peinture (soit de la couleur de son choix) avec **les poils de la brosse à dents**, étaler la peinture avec les poils de la brosse à dents sur sa feuille, gicler la peinture en pressant sur les poils de la brosse à dents. Ces actions font appel aux capacités suivantes : choisir la couleur de sa peinture, fixer son attention sur **ses** objets, peindre dans son espace de peinture, connaître et réaliser l'usage conventionnel de la peinture et de la feuille, connaître et réaliser l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture, connaître et réaliser le geste technique de gicler la peinture sur la feuille en pressant les poils de la brosse à dents.

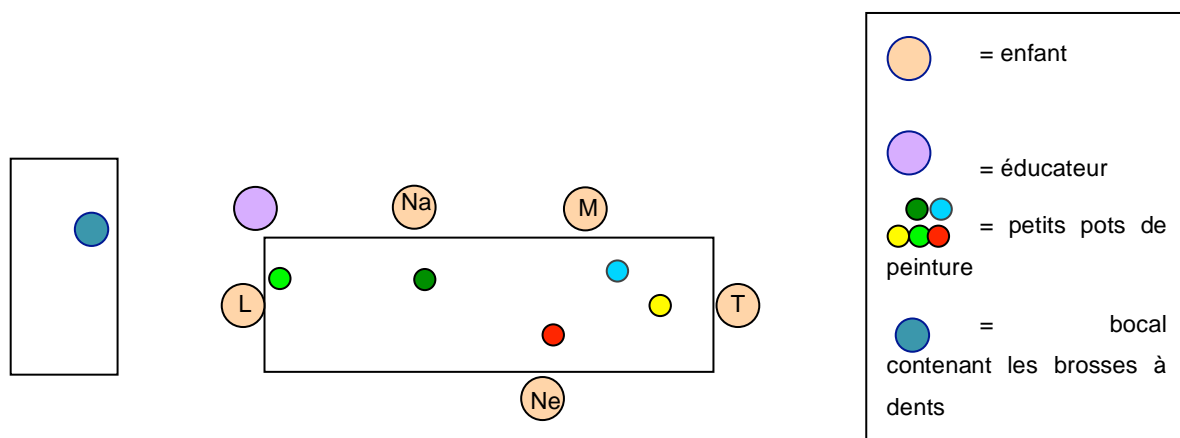


Figure 9 : emplacement des enfants (La = Lally, Ne = Neela, Na = Nathanaël, M = Médéric, T = Tanguy) et des objets avant la transmission de l'usage approprié de la brosse à dents.

Comme le seul objet qui diffère des situations peinture précédemment analysées est l'outil proposé par l'éducateur aux enfants pour peindre, nous concentrerons les analyses que nous effectuerons dans le présent sous-chapitre sur la transmission de l'usage approprié de l'objet par l'éducateur et de sa mise en signification par les enfants, en prenant plus particulièrement l'exemple de Nathanaël.

La transmission de ces significations se faisant en deux temps – lors de la mise en scène des objets et lors de leur distribution aux enfants – nous analyserons, dans la suite de notre propos, deux séquences issues de la situation peinture de mars (séquences 10 et 11).

Nous terminerons par une synthèse portant sur la transmission des significations sur l'activité peinture dans cette situation (i.e. construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture, construction de l'espace individuel de peinture, choix des

couleurs de peinture) en mettant en lumière le rôle que joue cette situation sur le développement psychologique des enfants. Nous verrons que l'introduction de l'usage approprié de la brosse à dents provoque une micro-rupture dans le développement psychologique.

3.2.5.1. La construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture lors de la présentation de l'objet

Dans cette séquence, l'éducateur met en scène l'objet brosse à dents et dévoile ainsi son usage approprié aux enfants.

Séquence 10

Situation peinture de mars

La mise en scène de l'objet brosse à dents

(âge moyen des enfants : 31 mois)

[3'54'' à 4'05'']

L'éducateur est debout près de la table où les cinq enfants sont installés. Lally, Nathanaël et Tanguy s'intéressent au petit pot de peinture qu'ils viennent de recevoir et Médéric joue avec ses mains. L'éducateur fait face aux enfants et leur demande *vous savez avec quoi vous allez peindre aujourd'hui ?* Les enfants poursuivent dans leur activité en solitaire. L'éducateur se tourne en direction du meuble sur lequel est déposé un bocal dans lequel se trouvent les brosses à dents qui seront utilisées pour peindre en disant aux enfants *regardez*. Il saisit le bocal, se tourne en direction des enfants en le tenant devant lui, le secoue, le maintient devant lui. Il dit un peu plus d'une seconde plus tard *avec des brosses à dents*. Lally, Tanguy et Nathanaël regardent en direction du bocal maintenu par l'éducateur tandis que Médéric joue toujours avec ses mains. L'éducateur se déplace ensuite vers Nathanaël pour débiter la distribution des brosses à dents aux enfants.

Du côté de l'éducateur. La mise en scène de l'objet brosse à dents par l'éducateur se fait en trois temps.

Dans un premier temps, l'éducateur **questionne les enfants quant à la nature de l'objet qui sera utilisé pour peindre** *vous savez avec quoi vous allez peindre aujourd'hui ?* Cette question vise deux objectifs : l'enrôlement des enfants (Bruner, 1983) et le rappel explicite des significations que les enfants ont déjà construites lors de la distribution des feuilles et de la peinture (cf. infra) sur la situation qui est en cours. L'objectif premier de cette question n'est cependant pas atteint : les enfants poursuivent leur exploration en solitaire.

L'éducateur sollicite donc une seconde fois leur attention, de manière plus explicite cette fois, en les interpellant *regardez*.

Dans un deuxième temps, l'éducateur **dévoile physiquement cet objet aux enfants**. Ce dévoilement engage le corps propre de l'éducateur et les objets matériels l'environnant. L'éducateur se tourne vers le meuble sur lequel il a déposé, hors de la vue des enfants, le bocal contenant les brosses à dents, le saisit, se tourne en direction des enfants et leur présente le bocal. Cette présentation se fait sous deux formes. Elle débute par une ostension dynamique et sonore de l'objet : l'éducateur secoue le bocal contenant les brosses à dents (les brosses à dents, en s'entrechoquant, font du bruit). Puis elle se termine par une ostension simple : l'éducateur présente de manière statique le bocal aux enfants. Cette dernière ostension libère un **espace de réflexion pour les enfants**. Dans cet espace, chaque enfant peut reconnaître l'objet présenté et lui attribuer les significations qu'il a le concernant (Vygotski, 1932c/2011).

Dans un troisième temps, l'éducateur **nomme l'objet en le liant**, comme le dénote le recours à la locution *avec*, au contexte de la situation précédemment rappelé.

Cette mise en scène de l'objet en trois temps, rappel oral du contexte, présentation physique de l'objet matériel, mise en lien de l'objet présenté et du contexte de la situation en cours, vise la transmission de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture aux enfants et est nécessaire à l'enclenchement du processus que les enfants ont à produire pour transférer les connaissances qu'ils ont du pinceau en situation peinture au nouvel objet proposé par l'éducateur pour peindre dans cette situation : la brosse à dents. Processus qui leur permettra, comme développé *supra*, la construction de l'usage approprié de la brosse à dents.

3.2.5.2. La construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture lors de la distribution de l'objet : l'exemple de Nathanaël

La construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture se poursuit lors de la distribution de cet objet aux enfants. Dans la séquence suivante, l'éducateur distribue une brosse à dents à Nathanaël puis lui rappelle l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture.

Séquence 11

Situation peinture de mars

La distribution de la brosse à dents : l'exemple de Nathanaël (31 mois)

[4'05'' à 4'42'']

L'éducatrice se déplace vers Nathanaël. Nathanaël le regarde, sourit et dit *ouais !* L'éducatrice s'accroupit à sa droite, amène le bocal dans lequel se trouvent les brosses à dents devant Nathanaël **en le secouant** et en demandant à ce dernier ***tu choisis une brosse à dents ?*** L'éducatrice oriente alors l'ouverture du bocal en direction de Nathanaël et le maintient ainsi quelques instants. Nathanaël regarde le bocal, avance sa main en direction d'une des brosses à dents, la saisit par les poils et la tient quelques secondes. L'éducatrice lui dit alors ***c'est pour PEINDRE sur la feuille*** tout en levant sa main gauche index et pouce joints. Nathanaël questionne *ça ?* Il tient toujours les poils de la brosse à dents avec sa main et lève les yeux en direction de l'éducatrice. L'éducatrice acquiesce et dit *ouais prends-la*. Nathanaël tire sur la brosse à dents qu'il tient par les poils. L'éducatrice tire sur le bocal en disant *tire, tire fort*, puis *ah elle est coincée* juste après que Nathanaël a retiré la brosse à dents du bocal. Nathanaël regarde la brosse à dents qu'il tient au-dessus de sa tête, **regarde ensuite en direction de Lally** qui se sert dans le bocal d'une brosse à dents, puis **suit du regard l'action de Lally** : elle prend la brosse à dents par le manche, la regarde, l'amène au-dessus de son petit pot de peinture, trempe les poils de la brosse à dents dans la peinture. Nathanaël prend alors sa brosse à dents par le manche tout en regardant toujours en direction de Lally. Lally prend alors de la peinture dans son petit pot de peinture avec sa brosse à dents. Nathanaël se lève et plonge sa brosse à dents dans son petit pot de peinture, sort la brosse à dents du petit pot de peinture, la maintient à l'horizontale devant lui tout en la regardant, puis l'amène vers sa feuille blanche. Il dépose le sommet dur de la brosse à dents sur la feuille et trace un trait sur sa feuille. **Il soulève la brosse à dents devant lui, regarde le sommet de celle-ci en souriant, puis la plonge une seconde fois dans la peinture.**

Du côté de l'éducatrice. La distribution de la brosse à dents à Nathanaël par l'éducatrice se fait au travers de la **présentation du bocal** contenant les différentes brosses à dents disponibles. Cette présentation débute par une ostension dynamique sonore : l'éducatrice secoue le bocal devant Nathanaël. Elle se termine par une ostension simple : l'éducatrice tient le bocal devant Nathanaël. Comme le dénote la demande de l'éducatrice *tu choisis une brosse à dents* cette présentation a comme premier objectif de permettre à Nathanaël de choisir une des brosses à dents présentées. Devant l'attitude sceptique de Nathanaël qui tient une des brosses à dents par les poils sans néanmoins la sortir du bocal, la présentation du bocal contenant les brosses à dents par l'éducatrice **prend une autre**

dimension. Elle devient un espace, avec un statut contingent (Bruner, 1984), **pour rendre visible l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture.** L'éducateur, tout en maintenant le bocal de brosses à dents devant Nathanaël, **explicite en effet l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture c'est pour peindre sur la feuille.** Cette explicitation est renforcée par la production d'un co-verbal (Cosnier, 1982) et par l'accentuation de l'énonciation du verbe *peindre*. Suite à cette explicitation, Nathanaël sort la brosse à dents du bocal.

Du côté de l'enfant (Nathanaël). L'analyse des actions de Nathanaël après qu'il a réussi à sortir la brosse à dents du bocal met au jour le processus de mise en signification que Nathanaël produit. Il se présente, dans un premier temps, la brosse à dents et produit ainsi une ostension à soi : cette ostension libère un espace de réflexion (Moro et Rodríguez, 2005 ; Moro, Dutrançois, Fardel et Piguet, soumis ; Moro et Tapparel, en préparation). Il observe, dans un deuxième temps, Lally réaliser l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture : elle tient la brosse à dents par le manche et plonge les poils de celle-ci dans son petit pot de peinture. Ce n'est que dans un troisième temps que Nathanaël réalise l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture : il plonge les poils de la brosse à dents dans son petit pot de peinture, les enduit de peinture, puis utilise le sommet de la brosse à dents pour peindre.

Le processus de transfert des connaissances du pinceau à la brosse à dents en situation peinture se fait donc dans un va-et-vient scène sociale²¹¹ – scène privée²¹² (Vygotski, 1935/1995) : scène sociale tout d'abord lors de l'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet (cf. analyse de la séquence 10) ; scène sociale toujours lors de l'interaction triadique éducateur-Nathanaël-objet ; scène privée ensuite lors de la première ostension à soi produite par Nathanaël ; scène sociale à nouveau lors de l'observation par Nathanaël des actions de Lally réalisant l'usage approprié ; scène privée enfin lors de la réalisation par Nathanaël de l'usage approprié précédée et suivie de nouvelles ostensions à soi.

Synthèse

L'éducateur de l'enfance distribue **dans un premier temps** les deux objets sur lesquels les enfants ont déjà construit des significations dans les précédentes situations peinture : la feuille et le petit pot de peinture. **Ces deux objets**, couplés à la présence de la

²¹¹ Scène sociale réfère ici au fait que les usages, ici l'usage approprié de la brosse à dents, apparaît dans un premier temps entre les personnes comme « catégorie interpsychologique » (Vygotski, 1931/1960 repris par Wertsch, 1979).

²¹² Scène privée réfère ici au fait que les usages, ici l'usage approprié de la brosse à dents, apparaît dans un deuxième temps comme « catégorie intrapsychologique » (Vygotski, 1931/1960 repris par Wertsch, 1979).

nappe sur la table et à la présence de tablier peinture, **font signe** pour les enfants de la situation en cours : il s'agit d'une situation peinture. L'éducateur dévoile **dans un second temps** l'objet qui sera utilisé comme outil pour peindre dans cette situation : **la brosse à dents**. En mettant en lien cet objet et la situation peinture, l'éducateur transmet l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture. Il s'agit de l'outil pour peindre dans cette situation. Soulignons ici que l'organisation des objets dans l'espace contribue au **contrôle externe de l'attention** des enfants : le dévoilement du nouvel objet, la brosse à dents, qui est hors du champ perceptif des enfants en début de situation, attire l'attention de ces derniers sur celui-ci quand il leur est présenté.

Comme développé précédemment (cf. Partie III, chapitre 1 : Aspects théoriques et méthodologiques, p. 143-144), cet usage se construit sur la base des connaissances que les enfants ont préalablement élaborées sur la situation peinture et plus précisément sur les outils utilisés antérieurement pour peindre en situation. Ainsi, ils utiliseront la brosse à dents comme ils utilisent le pinceau : ils la tiennent par le manche, utilisent ses poils pour prendre de la peinture dans le petit pot de peinture, font glisser les poils pleins de peinture sur la feuille. La transmission de cet usage, via le déploiement d'interventions éducatives, transforme néanmoins la pensée et l'agir des enfants avec les objets : les enfants ne pensent plus et n'agissent plus avec les objets selon les usages conventionnels mais pensent et agissent selon les usages institutionnalisés. La transmission de cet usage provoque donc une micro-rupture dans le développement psychologique de l'enfant.

Soulignons que la construction des significations sur ce nouvel usage n'est pas achevée chez tous les enfants à la fin de la mise en scène des objets. L'éducateur a à maintenir présent à l'esprit des enfants, et tout particulièrement à celui de Lally, l'usage approprié de la brosse à dents durant la situation étant donné que Lally réalise ponctuellement l'usage conventionnel de la brosse à dents en la portant à sa bouche.

La présence d'un nouvel outil pour peindre **ne modifie pas la construction de l'espace individuel de peinture** de chaque enfant. Les frontières de cet espace étant identiques à celles des précédentes situations peinture, chaque enfant peut généraliser les connaissances qu'il a construites sur cet espace dans les situations antérieures à la présente situation.

Précisons, pour terminer, que **la mise en scène des petits pots de peinture** s'approche de celle mise en œuvre dans la situation de janvier. La transmission du nom des couleurs, mise en évidence dans la situation de janvier, est néanmoins moins présente hormis pour la couleur de peinture vert foncé. Il est envisageable que cela soit en lien avec la connaissance qu'ont certains enfants du nom des couleurs. Médéric par exemple nomme

la couleur de son choix tout en indiquant le petit pot de peinture adéquat. Le choix de la couleur de peinture désirée se fait par contre toujours sur la base de la couleur présentée.

3.2.6. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de juin : peindre qu'avec une seule couleur

Dans la situation peinture de juin, l'éducateur ne propose qu'une seule couleur de peinture aux six enfants participant à la situation (Albert, Gustave, Nathanaël, Neela, Médéric, Tanguy) : le blanc. Il leur propose par ailleurs une feuille de couleur noire. Tous les enfants sont assis autour de la table (cf. figure 10). En début de situation, une nappe est posée sur la table et les objets placés sur un grand meuble hors de la vue des enfants.

Les actions expertes à réaliser dans cette tâche sont : prendre la peinture dans **son** petit pot de peinture avec **son** pinceau et étaler la peinture avec le pinceau sur la feuille. Ces actions font appel aux capacités suivantes : fixer son attention sur **ses** objets, peindre dans **son** espace de peinture, connaître et réaliser l'usage conventionnel de chaque objet.

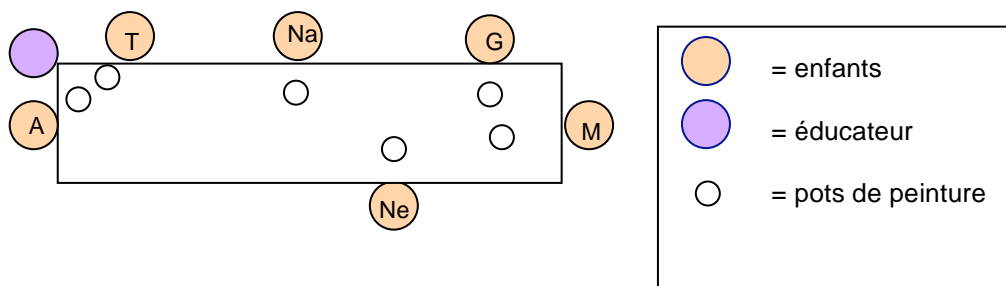


Figure 10 : emplacement des enfants (A = Albert, G = Gustave, Ne = Neela, Na = Nathanaël, M = Médéric, T = Tanguy) et des objets au début de la situation peinture.

L'éducateur distribue les objets de manière séquentielle, la matrice d'activité est ainsi, comme nous le verrons, co-constituée progressivement par l'éducateur et les enfants.

Comme l'éducateur n'engage que très peu son corps lors de la mise en scène des objets et leur mise en situation, une analyse en microgenèse des interactions éducateur-enfant(s)-objet(s) ne se prête pas à cette situation. Nous proposerons néanmoins, dans la suite de notre propos, une analyse de la co-constitution de la matrice d'activité et une analyse de l'espace individuel de peinture.

3.2.6.1. La co-construction de la matrice d'activité

Du côté de l'éducateur. La transmission des significations à propos de la situation peinture passe essentiellement **par le langage** : l'éducateur engageant son corps

uniquement lors de la manipulation des objets qu'il attribue aux enfants. La matrice d'activité se constitue par ailleurs progressivement. L'éducateur **mentionne en effet séquentiellement** aux enfants les objets qui seront utilisés durant la situation :

1. annonce de la distribution de feuille noire ;
2. annonce de la distribution de peinture blanche en mettant tout particulièrement l'accent sur la caractéristique essentielle de la peinture, sa couleur ;
3. annonce de la distribution prochaine des pinceaux – sans néanmoins mettre en lien les objets les uns avec les autres.

Du côté des enfants. Cette mise en lien est donc à réaliser par les enfants et est faite par ces derniers : chacun utilise les objets qui lui sont attribués selon leur usage conventionnel. Les objets sont donc signe de leur usage. La remarque faite par un des enfants (indéterminé) après que l'éducateur a distribué le premier petit pot de peinture à Albert dénote de la connaissance que les enfants ont de l'activité qu'ils ont à produire : ce dernier manifeste en effet son étonnement quant à l'absence d'outil pour peindre.

La matrice d'activité dans laquelle les enfants ont à agir dans la présente situation de peinture est donc **co-constituée** entre l'éducateur les enfants et ne nécessite plus l'engagement du corps de l'éducateur.

3.2.6.2. La construction de l'espace individuel de peinture

Du côté de l'éducateur. La construction de l'espace individuel de peinture se fait au travers de l'attribution par l'éducateur d'une feuille et d'un petit pot de peinture à chaque enfant. Le petit pot de peinture étant posé à proximité de la feuille des enfants mais plus, comme c'était le cas en début d'année institutionnelle, sur celle-ci. L'organisation des objets dans l'espace ne contribue ainsi plus aussi massivement qu'en début d'année institutionnelle au contrôle externe de l'attention des enfants.

Du côté des enfants. Tous les enfants agissent dans leur espace individuel de peinture durant la situation. Ils ont donc tous construit leur propre espace individuel de peinture. La généralisation de leur connaissance de l'espace individuel d'une situation à l'autre rend également possible l'utilisation d'une seule couleur de peinture dans la présente situation : couleur qui n'est de surcroît pas choisie par les enfants. Les couleurs de peinture étant identiques, les enfants ont en effet à utiliser leur connaissance de l'espace individuel de peinture pour ne pas empiéter sur l'espace du voisin en s'appropriant, par exemple, le petit pot de peinture de ce dernier.

3.2.7. La constitution de la matrice d'activité : quelle évolution ?

La constitution de la matrice d'activité évolue en cours d'année institutionnelle sous l'effet, notamment, des objets proposés par l'éducateur aux enfants pour peindre.

Durant la 1^{ère} partie de l'année institutionnelle (septembre à novembre), les objets proposés par l'éducateur aux enfants pour peindre sont les objets usuellement utilisés, du moins dans notre culture et dans les centres de vie infantine lausannois, en situation peinture. La transmission des significations sur la situation par l'éducateur aux enfants durant la première situation se fait au travers de l'engagement du corps propre de l'éducateur et repose sur l'agir des enfants. Il y a donc **co-constitution de la matrice d'activité**. Les significations ainsi construites par les enfants sont ensuite, grâce à la constance des objets mis en présence, généralisées aux situations peinture organisées en octobre et en novembre. Ces significations tendent par ailleurs à se stabiliser (en dénote notamment la diminution de l'engagement du corps propre de l'éducateur durant les mises en scène des objets dans ces deux situations). La présence conjointe des objets tend donc à devenir signe de la situation pour les enfants.

Dès la mi-année institutionnelle, l'éducateur introduit les enfants à **d'autres usages d'objets**. Il ne s'agit en effet dès lors plus pour les enfants uniquement de peindre selon l'usage conventionnel des objets proposés, mais il s'agit aussi :

- en janvier de **peindre et de coller** sur la peinture. L'usage de la peinture est donc double : usage conventionnel lorsqu'il s'agit de l'étaler sur la feuille avec le pinceau et **usage approprié à la situation** lorsqu'il s'agit de l'utiliser comme support à l'acte de coller ;
- et en mars de réaliser **l'usage approprié** de la brosse à dents à la situation.

Ces nouveaux usages reposent sur les connaissances que les enfants ont précédemment élaborées de la situation peinture. Le nouveau se rattache à l'ancien, comme cela est le cas dans la situation quotidienne (Brossard, 2001). La transmission de ces nouveaux usages institutionnels, via le déploiement d'interventions éducatives massives, instaure néanmoins une tension dans la zone de développement potentiel et modifie le rapport que les enfants ont avec les objets en présence : ils n'ont plus à penser et à agir avec les objets selon leur usage conventionnel mais ont à penser et à agir avec les objets selon leur usage institutionnel. Il y a donc **pluralisation** des usages par le Centre de vie infantine. Cette pluralisation provoque d'une part une **micro-rupture dans le développement** des enfants et d'autre part **sensibilise** les enfants **aux exigences**

institutionnelles. Notons encore qu'il y a toujours, dans ces situations, co-constitution de la matrice d'activité.

Dans la dernière situation de l'année institutionnelle, il n'y a pas *stricto sensu* de modification du rapport des enfants aux objets : la matrice d'activité est en effet à nouveau co-construite autour de l'usage conventionnel des objets. Il y a par contre **toujours sensibilisation aux exigences institutionnelles** : l'éducateur, en ne proposant qu'une seule couleur de peinture aux enfants, se distancie de leurs intérêts et contraint massivement leur agir et ce de manière **obligatoire**.

3.3. Auto-organisation autour/dans la matrice d'activité constituée

Une fois les matrices d'activité co-constituées par l'éducateur et les enfants, il y a, comme nous l'avons souligné lors de l'extraction des caractéristiques de la situation de l'entre-deux (S3) (cf. Partie II, La situation éducative en centre de vie enfantine : un modèle en cinq situations), **auto-organisation** des actions de l'éducateur et des enfants dans l'intra-situation. L'éducateur suit notamment les intérêts et les motivations des enfants de manière contingente. **L'auto-organisation est ainsi suscitée par l'intérêt et les motivations des enfants.** Comme nous le verrons ci-après, l'éducateur ne suit néanmoins pas toujours les intérêts et les motivations des enfants dans une telle situation. Il y a donc un **degré d'acceptabilité** (Moro et Chéradame, 2006) chez l'éducateur eu égard aux propositions d'activité faites par les enfants.

L'examen des tableaux en séquences révèle par ailleurs que l'auto-organisation envisagée suite à l'extraction des caractéristiques de la situation de l'entre-deux (S3) peut également être **suscitée par l'éducateur**. Celui-ci saisit les opportunités que lui offre la situation pour transmettre des procédures améliorant les usages réalisés par les enfants avec les objets, pour transmettre un nouveau geste technique ou une nouvelle connaissance. Tout comme il y a un degré d'acceptabilité chez l'éducateur eu égard aux propositions faites par les enfants, il y a un **degré de réceptivité** chez les enfants eu égard aux propositions qui leur sont faites.

Comme l'auto-organisation des actions de l'éducateur et des enfants peut être du fait des enfants (les enfants proposant de nouvelles activités) ou de l'éducateur (l'éducateur saisissant l'opportunité que lui offre la situation pour transmettre des procédures, des gestes techniques ou des connaissances aux enfants), nous analyserons dans la suite de notre propos :

- les propositions d'activité faites par les enfants via l'analyse de la dynamique interactionnelle éducateur-enfant(s)-objet(s) ;
- les interventions éducatives visant la transmission d'une procédure, d'un geste technique ou d'un usage spécifique à un outil, ou d'une connaissance via l'analyse en microgenèse des interventions éducatives.

Nous terminerons en proposant une synthèse des éléments ainsi mis au jour.

3.3.1. L'auto-organisation suscitée par les propositions d'activité faites par les enfants/un enfant

Plusieurs activités sont introduites par les enfants durant l'année institutionnelle. Certaines sont acceptées par l'éducateur, comme peindre avec les mains (il y a donc introduction d'un nouvel outil pour peindre par les enfants) et parler à propos des productions picturales, et d'autres pas. L'éducateur n'accepte donc pas toutes les propositions faites par les enfants.

Après avoir décrit les activités proscrites par l'éducateur, nous nous intéresserons aux deux activités acceptées – les mains comme outil pour peindre et parler sur les productions picturales – en mettant l'accent sur leur introduction par les enfants et sur les interventions éducatives qui s'en suivent.

3.3.1.1. Les activités proscrites par l'éducateur

Une des activités proscrites du début à la fin de l'année institutionnelle concerne la modification du support à l'acte de peindre. Plusieurs tentatives ont été faites par les enfants pour peindre sur d'autres supports (i.e. peindre ailleurs que sur la feuille) que celui proposé par l'éducateur. Aucune, mis à part « peindre sur les mains » pour ensuite peindre avec les mains sur la feuille (cf. infra), n'a été acceptée par l'éducateur. L'éducateur réoriente en effet à chaque fois l'agir de l'enfant vers la feuille (ou les mains lorsque les bras sont peints) oralement et/ou en engageant son corps propre. Dans ces tentatives, nous trouvons :

- peindre sur la nappe (cf. supra) ;
- peindre sur une partie de son corps autre que les mains (par exemple, les avant-bras ou les cheveux).

Il est fort envisageable, comme nous l'avons analysé précédemment, que le fait de peindre sur la nappe et non sur la feuille soit lié à une construction encore partielle de l'espace individuel de peinture par l'enfant (cf. supra) alors que peindre sur une partie de son corps l'est nettement moins. Ce type d'activité pourrait résulter d'une envie des enfants

d'expérimenter l'effet de la peinture sur leur propre corps. Effet que l'éducateur propose aux enfants de tester avec une peinture destinée à cet usage lors d'une autre situation peinture.

3.3.1.2. Les mains comme outil pour peindre : l'introduction d'un nouvel usage par les enfants

Ce nouvel usage **s'inscrit dans la matrice d'activité co-constituée** par l'éducateur et les enfants autour des usages des objets proposés par l'éducateur. La matrice d'activité devient donc le **lieu d'un nouvel usage**. Ce nouvel usage est introduit par les enfants ou par l'éducateur. Il apparaît dans la première situation peinture de l'année institutionnelle, perdure jusqu'à la situation de mars, et est complètement absent de la situation de juin.

En septembre, cet usage est introduit par Lally (18 mois) : elle peint avec ses doigts sur sa feuille tandis que les autres enfants peignent avec leur éponge. L'éducateur valide l'agir de Lally en le mettant en mots *tu fais avec les doigts Lally ?* Il ajoute ensuite *c'est chouette aussi*. Il répète par la suite, après que Lally lui a montré sa main pleine de peinture, *ouais c'est chouette aussi*. Nathanaël (25 mois), qui peignait jusqu'alors avec son éponge, lève la tête, observe les actions de Lally puis avance sa main gauche en direction de la peinture. L'éducateur l'encourage à poursuivre en disant *tu veux aussi faire avec les doigts Nathanaël ?* Nathanaël se met alors à peindre avec ses doigts.

Dans la suite de la situation, **l'éducateur offre la possibilité à Médéric (28 mois)** de peindre sur sa feuille avec ses mains en disant *tu peux faire avec tes mains là aussi si tu veux* tout en réalisant une démonstration distante sans objet incomplète (l'éducateur n'ayant pas de peinture sur ses mains lorsqu'il réalise la démonstration) de cet usage. A la suite de cette démonstration, Médéric peint avec ses doigts sur sa feuille. Peinture qui suscite une nouvelle intervention éducative : l'éducateur indique à Médéric, au travers de la parole et du pointage de la marque laissée par chaque doigt, l'effet produit par l'application des mains sur la feuille. Une organisation identique de cette activité, soit introduction par un des enfants suivie d'une validation de l'éducateur et/ou d'une démonstration de sa part, est observée dans les situations peinture organisées en novembre, janvier et mars.

Dans la **situation peinture d'octobre**, l'introduction de cet usage diffère sensiblement. Elle n'est en effet pas due à un enfant du collectif mais est **du fait de l'éducateur**. Celui-ci propose en effet à Albert (26 mois), après avoir dédramatisé²¹³ la présence de peinture sur ses doigts, de peindre avec ses mains. L'éducateur lui dit *tu peux poser tes mains aussi* tout en réalisant une démonstration distante sans objet incomplète (il

²¹³ Soulignons que la dédramatisation de la peinture sur les mains est présente dans toutes les situations peinture organisées durant l'année institutionnelle hormis dans la situation de mars. Ce qui met au jour une préoccupation des enfants de cet âge : ne pas avoir les mains sales.

place ses mains ouvertes au-dessus de la feuille sans les appliquer ensuite sur la feuille) puis ajoute *tu peux faire avec les mains Albert si tu as envie*. Albert se présente alors ses mains pleines de peinture, les frotte l'une contre l'autre, puis cesse son activité de peindre.

Cette nouvelle activité, « peindre avec les mains », s'ajoute ainsi à la précédente, peindre avec l'outil proposé par l'éducateur, soit suite à l'expérimentation par un des enfants de ses mains comme outil pour peindre, soit suite à la proposition de l'éducateur. L'éducateur valide l'activité introduite par un des enfants en explicitant l'agir de ce dernier. Il produit par ailleurs des démonstrations distantes sans objet lorsqu'il propose aux enfants de réaliser ce nouvel usage.

3.3.1.3. Parler sur les productions picturales

L'activité « parler à propos des productions picturales » s'inscrit dans la matrice d'activité co-constituée par l'éducateur et les enfants, peindre avec les objets, et est principalement introduite par les enfants. Elle apparaît dans la situation peinture de novembre, disparaît dans celle de janvier, réapparaît dans celle de mars et trouve son apogée dans la situation peinture de juin.

Cette activité est introduite **en novembre** par Médéric (30 mois) qui mentionne à l'éducateur qu'il peint une girafe. Tanguy (30 mois) et Albert (27 mois) suivent Médéric dans cette activité : ils utilisent un mot pour décrire ce qui est peint. Le discours de ces enfants sur leurs productions picturales présente donc les caractéristiques déjà décrites par Luquet (1927/1991) dans le stade du réalisme fortuit (cf. supra). Ce discours peut également être considéré comme un premier indice développemental d'une pensée imaginaire : ces trois enfants pouvant se détacher du réel pour construire « quelque chose d'inédit et de personnel » (Archambault et Venet, 2007, p. 14). Cette construction passe encore au travers de la production unique d'un mot mais marque néanmoins l'entrée de ces enfants dans une activité créatrice.

En mars, cette activité est à nouveau introduite par les enfants et ceux-ci utilisent encore principalement un seul mot pour décrire ce qui est peint.

En juin enfin, il y a création de véritables histoires par les enfants autour de leurs productions picturales (données d'entretien *post* observation). La pensée imaginaire des enfants poursuit donc le développement engagé dans la situation peinture de janvier. Il est envisageable que la réduction du nombre de couleurs de peinture mises à disposition des enfants (cf. supra) pousse les enfants à se dégager des contraintes du réel et à partir dans une activité créatrice plus développée que celle qu'ils produisent dans les situations de

novembre et de mars : leur intérêt ne pouvant se manifester sur les couleurs de peinture (cf. supra), il se déplacerait vers le contenu de leurs productions picturales.

Dans les trois situations peinture dans lesquelles apparaît cette activité « parler à propos des productions picturales », l'éducateur reformule ce qui est dit par l'enfant ou, dans une moindre mesure, questionne l'enfant sur ce qui est produit. Ces deux interventions éducatives sont réalisées par l'éducateur dans le but d'être présent à l'enfant lorsqu'il parle de ce qu'il peint (données d'entretien *post* observation). L'intervention éducative est donc essentiellement contingente à l'agir des enfants dans cette activité. Notons néanmoins la présence d'une intervention éducative non contingente. Celle-ci est réalisée dans la **situation peinture de juin** lorsque l'éducateur produit une interprétation de la peinture de Tanguy. Il dit en effet *on dirait des traces de pas d'animaux* tout en regardant ce que Tanguy peint. Tanguy ne relève pas.

Pour résumer, l'activité, « parler à propos des productions picturales », prend place, **tout au long de l'année institutionnelle mais plus particulièrement à la fin de l'année**, au sein de la matrice d'activité initialement co-construite, peindre selon l'usage conventionnel ou institutionnel des objets. Cette nouvelle activité est principalement introduite par les enfants, est validée par l'éducateur qui reformule ou qui questionne les enfants et devient à la fin de l'année institutionnelle **raconter ce qui est peint**. Elle est la marque du développement de la pensée imaginaire des enfants et de leur entrée dans une activité créatrice.

3.3.2. Les interventions éducatives visant la transmission d'un nouvel usage, d'un geste technique, d'une procédure, d'une connaissance

L'éducateur saisit les opportunités qui lui sont offertes par la situation peinture pour transmettre soit un usage spécifique à l'outil proposé pour peindre ou un geste technique en lien avec les spécificités de l'outil, des procédures visant une réalisation optimale de l'usage des objets, ou de nouvelles connaissances sur les couleurs de peinture.

L'usage des objets par les enfants devient donc prétexte, en situation, pour développer chez ces derniers de nouveaux savoir-faire ou de nouvelles connaissances.

Nous analyserons en microgenèse dans la suite de notre propos plusieurs séquences.

1. Les séquences 12 et 13 présentent **la transmission par l'éducateur d'un nouvel usage**, l'usage double de l'éponge, **et d'un geste technique**, gicler la peinture avec les poils de la brosse à dents.

2. les séquences 14 à 15 présentent **la transmission par l'éducateur de la procédure à appliquer pour échanger son petit pot de peinture avec son camarade**, transmission qui vise la réalisation autonome de l'activité peinture. Nous examinerons comment évolue cette transmission en cours d'année institutionnelle.
3. les séquences 16 et 17 présentent **la transmission de connaissances concernant le nom des couleurs de peinture par l'éducateur**.

3.3.2.1. La transmission d'un nouvel usage d'objet et d'un geste technique : vers une nouvelle ouverture des possibles

L'éducateur transmet un nouvel usage d'objet – l'usage double de l'éponge – dans la **situation peinture de septembre** et un geste technique – gicler la peinture avec les poils de la brosse à dents – **dans la situation peinture de mars** afin d'ouvrir le monde des possibles en matière d'activités (entretien *post* observation).

Il utilise les caractéristiques spécifiques des deux objets qu'il propose aux enfants comme outil pour peindre et pluralise ainsi l'usage des objets. La transmission de ces nouveaux usages d'objets contribue à nourrir la pensée imaginaire des enfants.

3.3.2.1.1. La transmission des deux usages de l'objet éponge

Dans la situation peinture de septembre, l'éducateur montre aux cinq enfants participant à la situation, après avoir distribué les petits pots de peinture, les deux côtés de l'éponge, le côté mou et le côté dur, en engageant son corps pour rendre perceptibles les caractéristiques des deux côtés de cet objet et ainsi attirer l'attention des enfants sur celles-ci.

Séquence 12

Situation peinture de septembre

Les deux côtés de l'éponge

(âge moyen des enfants : 23 mois)

[9'57'' à 10'03'']

L'éducateur saisit une des éponges posées sur la table à la droite de Lally. Il la soulève, pose son index sur le côté mou de l'éponge, et le présente aux enfants en partant des enfants sur sa gauche et en allant jusqu'aux enfants sur sa droite tout en disant ***vous pouvez faire des deux côtés***. L'éducateur tourne l'éponge dans sa main tout en questionnant les enfants ***vous avez vu ? il y a ce côté*** [l'éducateur **touche à trois reprises le côté mou de l'éponge avec son index** tout en présentant toujours l'éponge aux enfants et en regardant Léo] *c'est un peu* [il amène

l'éponge vers la table et **touche quatre fois la table avec le côté mou** de l'éponge] **plus mou** [il soulève l'éponge au-dessus de la table] *et puis il y a ce côté* [il touche le côté dur de l'éponge avec son index, **le gratte avec son index** [ce qui produit un bruit] tout en tournant la tête en direction des enfants à sa gauche. L'éducateur tourne ensuite deux fois l'éponge devant lui dans un mouvement – côté mou vers les enfants à sa gauche côté dur vers les enfants à sa droite – en disant, lors du deuxième va-et-vient *vous pouvez la tourner l'éponge*. Il pose l'éponge sur la table devant lui. *Lally, Léo, Tanguy et Médéric regardent l'éducateur lors de la présentation alors que Nathanaël regarde par intermittence.*

Du côté de l'éducateur. La présentation par l'éducateur des deux faces de l'éponge et de leur usage respectif aux enfants se fait en trois temps.

Dans un premier temps, l'éducateur attire l'attention des enfants sur le fait que **l'éponge a deux faces** en produisant une ostension du côté mou associée à un pointage immédiat de ce côté *vous pouvez faire des deux côtés vous avez vu ?*

Dans un second temps, il présente les caractéristiques des deux faces en attirant l'attention des enfants sur celles-ci via la production de différents effets sensoriels. Il présente le côté mou de l'éponge (ostension) tout en réalisant un pointage immédiat multiple sur celle-ci en disant *il y a ce côté* : l'index de l'éducateur s'enfonce alors dans le côté mou de l'éponge et produit par voie de conséquence un **effet visuel**. Cet effet visuel est reproduit une seconde fois lorsque l'éducateur réalise l'usage de l'éponge, côté mou, sur la table tout en mettant des mots sur les caractéristiques montrées *c'est un peu plus mou*. Il présente ensuite le côté dur de l'éponge en produisant cette fois-ci un **effet sonore** : il fait en effet une ostension du côté dur de l'éponge tout en le grattant avec son index (ce qui produit un bruit) et en disant *et puis il y a ce côté*.

Dans un dernier temps, l'éducateur clôt la présentation en offrant la possibilité aux enfants **d'utiliser les deux faces** de l'éponge en disant *vous pouvez tourner l'éponge* tout en tournant celle-ci à plusieurs reprises.

Dans cette présentation des caractéristiques de l'éponge qui passent au travers de **l'expérientiel**, soit l'expérimentation perceptive, et non au travers de l'énonciation des caractéristiques (même si pour ce qui concerne le côté mou, il y a énonciation du qualificatif), l'éducateur ouvre une nouvelle fois le monde des possibles aux enfants : il est possible de peindre avec les deux faces de l'éponge et cela produira différents effets sensoriels (données d'entretien *post observation*). L'éducateur laisse un temps aux enfants pour agir les significations qu'ils ont construites de tous les objets mis en présence dans cette situation (i.e. agir l'usage conventionnel des objets) (cf. supra) avant de les ouvrir vers un nouveau monde possible.

Du côté des enfants. Après la démonstration des deux usages par l'éducateur, les enfants ne tournent pas leur éponge pour expérimenter le côté qu'ils n'ont pas encore utilisé, ils ne le feront pas non plus dans la suite de la situation. La possibilité qu'offre l'éducateur aux enfants de réaliser les deux usages de l'éponge n'est donc pas saisie par ces derniers. Elle n'est par ailleurs pas non plus rappelée par l'éducateur dans la suite de la situation.

3.3.2.1.2. *La transmission du geste technique : gicler la peinture avec les poils de la brosse à dents*

Dans la situation peinture de mars, l'éducateur transmet aux cinq enfants participant à la situation un geste technique en lien avec l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture aux enfants : « gicler la peinture avec les poils de la brosse à dents ». Il mobilise les caractéristiques physiques de la brosse à dents et engage son propre corps. Comme nous le verrons, cette transmission nécessite, au préalable, la construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture.

Séquence 13

Situation peinture de mars

Le geste technique : gicler la peinture avec les poils de la brosse à dents

(âge moyen des enfants : 31 mois)

[7'41'' à 7'54'']

L'éducateur pose une feuille sur la table et demande aux enfants ***vous voulez que je vous montre ce que l'on peut faire avec la brosse à dents ?*** Il regarde ensuite chaque enfant individuellement puis demande *qui c'est qui me prête sa brosse à dents ?* Médéric tend immédiatement sa brosse à dents à l'éducateur en disant *moi*. Nathanaël s'annonce également en disant *moi* sans néanmoins tendre sa brosse à dents en direction de l'éducateur. L'éducateur saisit le manche de la brosse à dents que Médéric lui tend avec sa main gauche, l'amène vers lui en disant ***on la prend comme ÇA*** [il saisit alors le manche avec sa main droite [il place sa main droite au sommet de la brosse à dents] tout en posant ***son pouce sur les poils*** de la brosse à dents] *et puis on fait* [l'éducateur oriente les poils de la brosse à dents en direction de la feuille blanche] ***on pèse dessus*** [il lève la brosse à dents à 20 centimètres au-dessus de la feuille tout en maintenant les poils de celle-ci orientés en direction de la feuille puis la rapproche à cinq centimètres de la feuille] ***et puis on fait crrr*** [l'éducateur fait glisser son pouce sur les poils de la brosse à dents]. Médéric, Lally et Tanguy regardent ce que fait l'éducateur tandis que Nathanaël met de la peinture dans sa main puis pose sa main peinte sur sa feuille. L'éducateur regarde Médéric puis place la brosse à dents, poils dirigés vers la feuille, à deux centimètres au-dessus de la feuille en disant *comme ça*. L'éducateur fait glisser son pouce une

seconde fois sur les poils de la brosse à dents en disant cette fois-ci **on pèse dessus** puis retire la brosse à dents du dessus de la feuille en ajoutant **ça fait plein de petits points** ! Il regarde Médéric et lui rend la brosse à dents qu'il lui avait empruntée. Médéric et Lally regardent l'action de l'éducateur tandis que Tanguy et Nathanaël peignent sur leur feuille.

Du côté de l'éducateur. L'éducateur transmet aux enfants le geste technique lié à l'usage de la brosse à dents comme outil pour peindre en situation peinture – gicler la peinture sur la feuille en pressant avec son pouce sur les poils – en engageant son propre corps. Il réalise en effet une **démonstration distante avec objet du geste**. La réalisation de cette démonstration ne se fait pas en un seul tenant. L'éducateur **élémentarise** en effet **la procédure** à appliquer pour faire ce geste (Aeby Daghé et Dolz, 2008). Il montre :

1. comment tenir de manière adéquate la brosse à dents en plaçant sa main au sommet de celle-ci ;
2. où placer son pouce ;
3. comment orienter la brosse à dents en direction de la feuille pour pouvoir gicler de manière optimale la peinture sur la feuille ;
4. comment gicler la peinture en pressant avec son pouce sur les poils de la brosse à dents.

Cette démonstration est également agrémentée d'explications verbales : l'éducateur **met en mots son action**.

L'éducateur, en élémentarisant le geste technique, **focalise l'attention** des enfants sur les différentes actions à réaliser en les **amplifiant**. Intéressons-nous donc plus particulièrement à la focalisation de l'attention des enfants sur les actions liées au giclement de la peinture sur la feuille.

La focalisation de l'attention des enfants sur les actions liées au giclement de la peinture sur la feuille via leur amplification

L'éducateur **amplifie** tout d'abord son action en levant la brosse à dents à vingt centimètres au-dessus de la feuille puis en la rapprochant de celle-ci à cinq centimètres. En parfaite synchronie avec le glissement du pouce sur les poils de la brosse à dents, il prononce une onomatopée *crrrr*. L'éducateur traduit dans un autre système sémiotique son action en reproduisant **le bruit** produit naturellement par le glissement du pouce sur les poils de la brosse à dents. L'éducateur réalise enfin une **seconde fois la démonstration distante avec objet** de cette action en renforçant ainsi la première démonstration. Cette seconde démonstration distante n'est cependant pas produite à l'identique. L'éducateur **ajoute une nouvelle information** à la fin de sa démonstration. Celle-ci porte sur **l'effet**

produit par le giclement de la peinture sur la feuille qu'il traduit langagièrement par *ça fait plein de petits points*. Il complète ainsi la connaissance qu'ont les enfants de ce geste technique : la connaissance complète d'un usage ou d'un geste se faisant par la connaissance de ses effets (Peirce, 1978). Notons encore que l'éducateur, dans la réalisation de ce geste technique, fait appel aux **capacités perceptives des enfants**, que celles-ci soient auditives ou visuelles.

Analysons également **la temporalité** présente entre la transmission de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation (séquence 10) et la transmission de ce geste technique. L'éducateur mentionne qu'il a délibérément attendu que les enfants aient utilisé la brosse à dents comme outil pour peindre avant de démontrer le geste technique en lien avec cet outil (données d'entretien *post* observation). L'éducateur a ainsi permis aux enfants de généraliser les connaissances qu'ils ont construites sur le pinceau en situation peinture à la brosse à dents en situation peinture (cf. supra) avant de transmettre ce geste technique. La construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture par les enfants est donc **un pré-requis essentiel** sur lequel repose la transmission du geste technique spécifique à cet outil.

Du côté des enfants. Un seul enfant, Médéric, réalise ce geste technique durant la situation peinture : il gicle la peinture en pressant avec son pouce sur les poils de la brosse à dents quelques minutes après que l'éducateur a transmis aux enfants ce geste technique. Médéric s'est donc approprié le geste technique et l'expérimente. Il y a donc un **degré de réceptivité** qui diffère selon les enfants eu égard à cette ouverture des possibles.

Arrêtons-nous un instant sur la capacité dont a fait preuve Médéric dans cette situation. Certains (les psychologues béhavioristes, notamment) pourraient considérer que Médéric a reproduit mécaniquement le geste produit par l'éducateur via son imitation. L'imitation ne serait alors conçue que comme une « activité purement mécanique » de reproduction (Vygotski, 1934/1997, p. 352). Si tel était le cas, tous les autres enfants du groupe auraient dû pouvoir eux aussi reproduire le geste transmis par l'éducateur. Or ce n'est pas le cas. L'imitation n'étant pas une reproduction mécanique d'un geste, elle n'est en effet possible que si le geste transmis se situe dans la zone de possibilités intellectuelles de l'enfant (i.e. dans la zone de développement potentiel de l'enfant) (Vygotski, 1934/1997). « Pour imiter, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire » écrit Vygotski (p. 353). L'enfant ne peut dès lors pas imiter toutes les activités qui excèdent ses capacités existantes et ce même si elles sont menées dans une activité collective sous la direction d'un adulte (Vygotski, 1934/2012). Il est dès lors envisageable que le geste transmis dans cette situation par l'éducateur se situe au-delà de

la zone de développement potentiel idéal des autres enfants présents dans la situation ou, comme l'écrivent Dumont et Moss (1992), qu'il se situe au-delà de « la région dynamique de sensibilité idéale au guidage social pour l'apprentissage des habiletés impossibles à acquérir seules pour certains enfants » (p. 377).

3.3.2.2. La transmission de la procédure pour échanger son petit pot avec son camarade : vers une réalisation autonome de l'activité peinture

L'éducateur ne transmet pas, dès le début de l'année institutionnelle, la procédure à appliquer pour échanger de manière autonome son petit pot de peinture avec son camarade. Il ne la transmet qu'à la mi-année institutionnelle. Dans la première moitié de l'année institutionnelle, il est « instrument » de l'échange : autrement dit, il réalise lui-même l'échange des petits pots de peinture. Lors de la transmission de la procédure à appliquer pour échanger de manière autonome son petit pot de peinture, il soutient l'échange par ses interventions éducatives qui visent à étayer ces actions chez les enfants (Bruner, 1983).

Dans ce sous-chapitre, nous analyserons trois séquences afin de mettre au jour l'évolution des interventions éducatives produites par l'éducateur autour de l'échange des petits pots de peinture pendant l'année institutionnelle. La première (séquence 14) est issue de la situation peinture de septembre. Dans cette situation, l'éducateur est « instrument » de l'échange des petits pots. Les deux suivantes (séquences 15 et 16) sont issues de la situation peinture de mars. Dans cette situation l'éducateur soutient à deux reprises l'échange des petits pots de peinture entre Médéric et Tanguy.

3.3.2.2.1. L'éducateur comme « instrument » de l'échange des petits pots de peinture : la mise en visibilité des actions à réaliser

Dans la situation peinture de septembre, Médéric exprime son souhait de changer de couleur. Nathanaël accepte d'échanger son petit pot de peinture. L'éducateur procède alors à l'échange des petits pots en rendant visible les termes de l'échange.

Séquence 14

Situation peinture de septembre

L'éducateur comme instrument de l'échange des petits pots de peinture

de Médéric et Nathanaël

(âge moyen des enfants : 26 mois)

[13'04'' à 13'23'']

Médéric pointe le grand pot de peinture jaune que tient l'éducateur de l'enfance dans ses mains en disant **veux changer ça**. L'éducateur reformule la demande *tu veux du*

jaune en déplaçant le grand pot de peinture jaune qu'il tient dans sa main vers le haut puis vers le bas. Il questionne ensuite Nathanaël **Nathanaël tu es d'accord de donner ton jaune à Médéric ?** [il pointe Nathanaël puis le petit pot de peinture jaune placé sur la table devant Nathanaël puis Médéric]. Il ajoute ensuite **puis tu prends celui-là en pointant le petit pot de peinture rouge** placé sur la feuille de Médéric. Nathanaël avance son éponge pleine de peinture jaune en direction du petit pot de peinture rouge indiqué par l'éducateur et la plonge dedans. L'éducateur prend au même moment l'éponge pleine de couleur rouge que tient Médéric dans sa main droite, l'amène vers le petit pot de peinture rouge dans lequel Nathanaël a mis son éponge tout en disant *alors attends regarde on fait comme ça* alors que Nathanaël sort l'éponge du petit pot de peinture. L'éducateur **met l'éponge pleine de peinture rouge dans le petit pot de peinture rouge** et tend le tout à Nathanaël en disant *tiens* tandis que Nathanaël amène son éponge vers sa feuille. L'éducateur pose le petit pot de peinture rouge contenant l'éponge avec la peinture rouge sur la feuille de Nathanaël puis le soulève vers Nathanaël en ajoutant *tiens comme ça regarde* [l'éducateur présente le petit pot de peinture rouge à Nathanaël] *Nathanaël* [l'éducateur repose le petit pot de peinture rouge sur la feuille de Nathanaël]. L'éducateur prend le petit pot de peinture jaune que tient Nathanaël tandis que Nathanaël sort l'éponge de celui-ci. L'éducateur amène le petit pot de peinture jaune vers Médéric tout en pointant l'éponge pleine de couleur rouge déposée dans le petit pot de peinture rouge en disant à **Nathanaël tu prends cette éponge**. Nathanaël peint sur la table avec son éponge de peinture rouge pleine de peinture jaune. L'éducateur le questionne alors *tu ne veux pas prendre celle-là ?* [il présente à Nathanaël l'éponge rouge]. Il amène ensuite l'éponge vers Médéric et lui dit *alors tiens on fait des mélanges Médéric* tout en déposant l'éponge pleine de peinture rouge dans le petit pot de peinture jaune placé sur la table à la droite de la feuille de Médéric. Médéric saisit l'éponge, la sort du petit pot de peinture, se présente la couleur qui est sur celle-ci, l'amène vers sa feuille puis étale la peinture avec son éponge sur la feuille.

Du côté de l'éducateur. L'éducateur, en échangeant les petits pots de peinture de Médéric et de Nathanaël, **rend visible**, au travers de l'explicitation de ses actions et de l'engagement de son corps, la procédure à appliquer pour réaliser cet échange et ce en deux temps.

Dans un premier temps, l'éducateur rend visibles à Nathanaël **les termes de l'échange** en produisant un complexe de pointages reliant l'enfant à qui l'échange est proposé (ici, Nathanaël), le petit pot de peinture « désiré » (ici, le petit pot de peinture jaune), et l'enfant qui demande l'échange (ici, Médéric) tout en questionnant Nathanaël *tu es d'accord de donner ton jaune à Médéric ?* Chaque pointage est réalisé en synchronie avec l'objet ou l'enfant pointé. L'éducateur pointe ensuite le petit pot de peinture « offert » (ici, le

petit pot de peinture rouge) en le proposant à Nathanaël *puis tu prends celui-là ?* Les pointages dirigés vers les petits pots de peinture permettent à l'enfant à qui l'échange est proposé (ici, Nathanaël) de se positionner sur la base de la couleur qu'il perçoit.

Dans un second temps, après que Nathanaël a manifesté son acceptation en plongeant son éponge pleine de peinture jaune dans le petit pot de peinture rouge offert, l'éducateur tente de lui proposer la totalité des objets à échanger, soit **le petit pot de peinture ET l'éponge**. Autrement dit, l'éducateur tente de transmettre à Nathanaël le fait que quand un petit pot de peinture est échangé l'outil doit également être échangé. Il réalise plusieurs interventions éducatives pour orienter Nathanaël vers le bon outil mais en vain : il lui demande dans un premier temps d'observer la procédure ; lui propose le petit pot et l'éponge explicitement ; produit une ostension sonore du petit pot de peinture rouge contenant l'éponge ; puis lui demande explicitement de prendre l'éponge tout en la pointant. Nathanaël ne répondant à aucune des interventions éducatives qui lui sont destinées, l'éducateur propose à Médéric de conserver l'éponge qu'il avait précédemment utilisée et de faire par conséquent des mélanges de couleur.

Du côté des enfants. L'analyse de l'agir de Nathanaël rend visible les significations qu'il a construites concernant cette première transaction. Il s'est approprié les significations « Si changer de petit pot de peinture ALORS prendre la peinture dans le petit pot de peinture proposé » mais ne s'est par contre pas approprié les significations « Si échanger le petit pot de peinture ALORS échanger l'outil ». Médéric semble par contre s'être approprié de toutes les significations transmises par l'éducateur.

3.3.2.2.2. L'éducateur comme soutien à l'échange autonome des petits pots de peinture

Dans la situation peinture de mars, Tanguy manifeste à deux reprises son souhait de changer de couleur de peinture. L'éducateur soutient les deux fois l'échange des petits pots. La première fois, il engage massivement son corps alors que la seconde fois, non. Il a par ailleurs des demandes plus importantes à l'égard des enfants la seconde fois.

Séquence 15

Situation peinture de mars

Début du soutien à l'échange des petits pots de peinture Médéric – Tanguy

(âge moyen des enfants : 34 mois)

[9'31'' à 9'47'']

Tanguy regarde l'éducateur en disant **changer de couleur**. L'éducateur répète sa demande *tu veux changer de couleur ?* et questionne *tu aimerais ?* alors que Tanguy

pointe le petit pot de peinture vert foncé posé sur la table à la droite de la feuille de Médéric. L'éducateur pointe en direction du petit pot de peinture vert foncé en questionnant *celui-là ?* Tanguy acquiesce de la tête. L'éducateur questionne ensuite Médéric ***tu es d'accord Médéric de changer avec Tanguy ?*** tout en **pointant le petit pot de peinture vert foncé puis Tanguy puis le petit pot de peinture vert foncé**. Il ajoute *toi tu prends le rouge* [il pointe le petit pot de peinture rouge avec l'index de sa main droite] *et puis tu lui donnes le vert ?* [il pointe le petit pot de peinture vert foncé avec l'index de sa main gauche]. Médéric prend le petit pot de peinture vert foncé, l'amène vers Tanguy, puis le dépose à la droite de la feuille de l'enfant. Tanguy saisit le petit pot de peinture vert foncé et le dépose sur sa feuille. L'éducateur **pointe le petit pot de peinture rouge** à l'adresse de Médéric en disant ***prends le rouge***. Médéric saisit le petit pot de peinture rouge placé sur la feuille de Tanguy, le ramène vers lui et le pose sur la table à droite de sa feuille.

Du côté de l'éducateur. Dans un premier temps, l'éducateur formule les termes de l'échange à Médéric tout en les lui **rendant visibles** en engageant son propre corps. Il réalise un **complexe de pointages reliant tous les termes de l'échange** : le petit pot de peinture à échanger (ici, le petit pot de peinture vert foncé), l'enfant à l'origine de la demande (ici, Tanguy), le petit pot peinture à échanger (ici, le petit pot de peinture vert foncé) alors qu'il questionne *tu es d'accord Médéric de changer avec Tanguy ?* Il réalise ensuite un **nouveau complexe de pointages mettant en lien les deux petits pots de peinture à échanger** (le petit pot de peinture rouge et le petit pot de peinture vert foncé) alors qu'il explicite les termes de l'échange *toi tu prends le rouge et tu donnes le vert*. Les pointages de chaque petit pot de peinture sont réalisés en **synchronie** avec l'énonciation de la couleur de peinture et permettent ainsi à Médéric de prendre position sur la base des couleurs de peinture qu'il perçoit tout comme cela était le cas dans la situation peinture de septembre.

Dans un second temps, l'éducateur soutient par la parole et par l'engagement de son corps l'échange fait par Médéric. Il observe Médéric qui donne son petit pot de peinture à Tanguy. Voyant que Médéric ne prend par la suite pas le petit pot que Tanguy lui offre, l'éducateur oriente Médéric vers le petit pot de peinture en le pointant tout en disant *prends le rouge*. Dans cette séquence, l'éducateur **soutient donc encore massivement** l'échange des petits pots de peinture.

Du côté des enfants. L'analyse de l'agir de Médéric montre que celui-ci s'est approprié les significations en lien avec la première partie de l'échange, soit « SI échanger ALORS donner mon petit pot de peinture à autrui » mais ne s'est par contre pas approprié les significations en lien avec la deuxième partie de l'échange, soit « SI échanger ALORS prendre le petit pot de peinture à autrui ». Pour pouvoir mettre en signification cette

deuxième partie de l'échange, une intervention éducative l'orientant vers le petit pot de peinture échangé est nécessaire.

Dans cette deuxième séquence, Tanguy, qui peint avec de la peinture vert foncé, manifeste son souhait de peindre avec de la peinture jaune. L'éducateur soutient l'échange en demandant explicitement à Tanguy de s'adresser lui-même à Médéric pour procéder à l'échange.

Séquence 16

Situation peinture de mars

Suite du soutien dans l'échange des petits pots de peinture entre Médéric – Tanguy

(âge moyen des enfants : 34 mois)

[17'29" à 18'01"]

Tanguy regarde l'éducateur en disant **veux le jaune**. L'éducateur répète la demande *tu veux le jaune* puis ajoute **alors regarde avec Médéric**. Tanguy reprend son activité de peindre puis se tourne en direction de Médéric en disant *Médéric*. L'éducateur s'adresse alors à Médéric tout en pointant Tanguy **il y a Tanguy qui te demande quelque chose**. Médéric se tourne vers Tanguy et dit *oui ?* Tanguy regarde Médéric tout en poursuivant son activité de peindre. L'éducateur s'adresse ensuite à Médéric **il te demande s'il peut avoir le jaune**. Médéric poursuit son activité de peindre avec la peinture de couleur jaune et Tanguy la sienne avec la couleur de peinture vert foncé. L'éducateur ajoute *tu es d'accord de prêter le jaune après Médéric ?* Médéric place alors sa brosse à dents dans son petit pot de peinture jaune. Il amène son petit pot de peinture jaune vers Tanguy et le dépose sur la table à la droite de la feuille de celui-ci. L'éducateur poursuit **et puis toi tu prends l'autre**. Tanguy saisit le petit pot de peinture vert foncé placé sur sa feuille et le tend à Médéric qui s'en saisit. Médéric amène le petit pot de peinture sur la droite de sa feuille et le dépose sur la table alors que Tanguy regarde à l'intérieur de son petit pot de peinture en disant *y a plus de jaune*.

Du côté de l'éducateur. Dans cette séquence, l'éducateur amène les enfants un peu plus loin que dans la séquence analysée précédemment. Il **demande** en effet **explicitement à Tanguy de s'adresser directement à son petit camarade** afin de lui demander d'échanger son petit pot de peinture avec lui alors que dans la séquence précédente il a pris en charge cette mise en lien des deux enfants. Constatant que la tentative de Tanguy ne porte pas ses fruits, l'éducateur reprend la demande de Tanguy et questionne Médéric, dans un premier temps dans un discours indirect *il te demande s'il peut avoir le jaune*, puis dans un second temps dans un discours direct *tu es d'accord de lui prêter le jaune ?* **sans rendre visibles** les termes de l'échange en engageant son propre corps.

Dès que les termes de l'échange sont acceptés, l'éducateur **soutient l'échange des petits pots de peinture**. Il observe tout comme dans la séquence précédente les actions de Médéric et l'oriente vers le petit pot de peinture qu'il a à prendre pour finaliser l'échange. Cette orientation ne se fait néanmoins pas au travers de l'engagement du corps de l'éducateur. L'éducateur mentionne en effet **uniquement** *et puis toi tu prends l'autre*.

Du côté des enfants. L'analyse de l'agir de Médéric laisse envisager que celui-ci ne comprend pas encore les demandes formulées en discours indirect : il ne répond en effet pas à la demande formulée ainsi par l'éducateur mais répond par contre à la demande formulée en discours direct. Médéric semble par ailleurs s'être approprié les significations liées à la première partie de l'échange – donner son petit pot – mais toujours pas celles liées à la seconde partie de l'échange – prendre le petit pot de l'autre.

Soulignons encore que Tanguy est actif dans cet échange alors qu'il ne l'était pas dans l'échange précédemment analysé : il fait une demande à Médéric, lui donne le petit pot de peinture qu'il souhaite échanger avec lui après que l'éducateur a demandé à Médéric de le prendre puis tend le petit pot de peinture qu'il souhaite échanger à Médéric.

3.3.2.3. La transmission de nouvelles connaissances : le nom des couleurs de peinture

En début d'année institutionnelle, l'éducateur propose aux enfants, lors de la mise en scène des objets matériels, trois couleurs de peinture : le rouge, le jaune et le bleu. En cours de situation, suite à la demande de certains enfants de changer de petit pot de peinture (alors que d'autres désirent conserver le petit pot de peinture reçu initialement), l'éducateur mélange certaines couleurs de peinture dans les petits pots de peinture (i.e. il ajoute la couleur Y dans la couleur X). Ce qui produit de nouvelles couleurs et soulève un **questionnement** chez certains enfants (en l'occurrence chez Médéric et Tanguy, les deux enfants les plus âgés du groupe). L'éducateur saisit l'opportunité donnée par ces questions pour amener ces enfants vers une nouvelle connaissance de l'objet peinture : **le mélange de deux couleurs de peinture produit une nouvelle couleur**. Cette connaissance passe également par la **perception de l'effet produit** par le mélange des couleurs : effet que l'éducateur propose à Médéric d'observer lorsqu'il mélange devant lui deux couleurs de peinture dans la situation d'octobre.

Dès la mi-année institutionnelle, l'éducateur propose des couleurs de peinture dites **secondaires** (soit produites par mélange de couleurs primaires) aux enfants pour peindre. Il n'y a donc plus production devant les enfants de mélange de couleurs. Les enfants ne questionnent donc plus directement la production de mélange de couleurs réalisé devant

leurs yeux mais **questionnent toujours le nom des couleurs** proposées. L'éducateur saisit cette opportunité pour **expliquer** à ces enfants comment ont été produites ces couleurs secondaires.

L'éducateur explique donc à deux reprises comment les couleurs secondaires sont obtenues et répond ainsi à l'intérêt des enfants : en novembre (séquence 17) et en janvier (séquence 18). Nous analyserons ainsi dans la suite de notre propos l'évolution des interventions éducatives produites à propos des mélanges de couleur dans ces deux situations.

3.3.2.3.1. L'explication sur le mélange des couleurs au travers de l'observation de son effet

Dans la situation peinture de novembre, l'éducateur a mélangé à plusieurs reprises de la couleur jaune et de la couleur verte. Les couleurs qui résultent de ces mélanges sont du vert clair et du vert foncé. Tanguy questionne l'éducateur sur le fait que la perception de deux couleurs diffère – le vert clair qui est dans son petit pot de peinture et le vert foncé produit par Médéric et Neela sur leur feuille – alors que le nom de la couleur est identique. L'éducateur saisit alors cette opportunité pour expliquer aux enfants comment est produite une couleur secondaire.

Séquence 17

Situation peinture de novembre

Le vert clair

(âge de l'enfant : 30 mois)

[21'06'' à 21'30'']

Tanguy peint sur sa feuille avec de la couleur vert clair tout en questionnant **aussi vert Tanguy ?** question qu'il répète une seconde fois alors qu'il amène son pinceau vers son petit pot de peinture. L'éducateur regarde Tanguy en acquiesçant avec sa tête et en disant **tu as aussi du vert**. Il ajoute **mais ce n'est pas le même**. Il interpelle ensuite les enfants **vous avez vu** tout en déplaçant son regard du petit pot de peinture vert clair de Tanguy au petit pot de vert foncé de Neela. Aucun enfant ne regarde en direction du petit pot de peinture indiqué par l'éducateur, chacun poursuivant son activité de peindre. Tanguy pointe alors en direction du petit pot de peinture vert foncé en disant à deux reprises **veux le vert veux le vert**. L'éducateur le regarde, puis pointe avec son menton en direction de Tanguy en disant **c'est toi qui a le vert**. Tanguy regarde son petit pot de peinture puis questionne l'éducateur **c'est quelle couleur ?** tout en saisissant son petit pot de peinture vert clair. Il lève ensuite la tête en direction de l'éducateur. L'éducateur lui répond alors **ça c'est du vert**. Tandis que Tanguy regarde le contenu de son petit pot de peinture, petit pot qu'il fait tourner

dans sa main. L'éducateur poursuit **parce qu'** [il pointe en direction du petit pot de peinture vert clair, puis en direction du plafond] **il y a eu du bleu dans le jaune**. Tanguy se remet alors à peindre avec la peinture de couleur vert clair. L'éducateur termine, alors que Tanguy peint, en disant **quand tu as mélangé** [il produit un pointage circulaire sans objet spécifique] **ça fait vert**. Quelques minutes plus tard, Tanguy, après avoir peint avec du bleu puis du rouge, reprend le petit pot de peinture vert clair. Après avoir peint avec cette couleur, il tourne son pinceau dans la couleur tout en disant *tout mélangé*. Il regarde ensuite l'éducateur tout en pointant la couleur de peinture verte présente dans le petit pot de peinture en disant *il est dedans le bleu*. L'éducateur répond *ouais il est dedans* puis le questionne *tu le vois encore ?* Tanguy regarde dans son petit pot de peinture tandis que l'éducateur ajoute *ou bien il est tout mélangé*. Tanguy répond alors *il est tout mélangé*.

Du côté de l'éducateur. Dans un premier temps, l'éducateur informe Tanguy (et tous les enfants du collectif puisqu'il les interpelle explicitement) que les deux couleurs ont le même nom même si elles sont différentes **tout en mettant en lien**, en engageant son propre corps, **les deux couleurs** que les enfants ont à mettre en contraste. Il déplace en effet le petit pot de peinture vert clair de Tanguy vers le petit pot peinture vert foncé de Neela. L'éducateur rappelle **dans un deuxième temps**, alors que Tanguy manifeste son incompréhension, qu'il a **du vert tout en le pointant** avec son menton. **Enfin, dans un troisième temps**, après lui avoir répété le nom de la couleur de peinture, *c'est du vert*, l'éducateur **explique** à Tanguy comment cette couleur de peinture a été produite. Cette explication est donnée oralement et au travers de l'engagement du corps de l'éducateur. Celui-ci dit en effet *parce que il y a du bleu dans du jaune* tout en produisant un **complexe de pointages abstraits**. Le premier pointage est dirigé vers le petit pot de peinture vert clair, le suivant vers le plafond, et le dernier est sans objet spécifique.

Du côté de l'enfant (Tanguy). L'analyse de l'agir de Tanguy renseigne sur la manière dont il s'approprie les significations transmises. La 1^{ère} indication donnée par l'éducateur ne semble pas avoir été suffisante à Tanguy pour lui permettre de comprendre le phénomène : il pointe en effet en direction du petit pot de peinture vert foncé en disant *veux le vert veux le vert*. Après la 2^{ème} indication donnée par l'éducateur *c'est toi qui a le vert*, **Tanguy se présente le contenu** de son petit pot de peinture vert et produit ainsi une ostension à soi qui libère un espace de réflexion (Moro et Rodríguez, 2005 ; Moro, Dutrançois, Fardel et Piguet, soumis ; Moro et Tapparel, en préparation). Il questionne ensuite l'éducateur *c'est quelle couleur ça ?* comme s'il souhaitait s'assurer que les significations qu'il a construites sur la couleur qu'il perçoit sont correctes. Les actions de Tanguy dans la suite de la séquence montrent **qu'il a compris** que le vert est produit par le

mélange des couleurs jaune et bleue. Il dit en effet *bleu dedans* tout en regardant dans son petit pot de peinture vert clair.

3.3.2.3.2. L'explication sur la production des couleurs secondaires

Dans la situation peinture de janvier, l'éducateur propose des couleurs de peinture secondaires. Nathanaël se questionne alors sur le nom de la couleur d'une des peintures. L'éducateur répond à son intérêt puis lui explique comment cette couleur est obtenue via un complexe de pointages liant toutes les couleurs concernées.

Séquence 18

Situation peinture de janvier

La couleur orange foncé

(âge de l'enfant : 31 mois)

[28'37" à 28'59"]

Nathanaël sort le pinceau du petit pot de peinture orange et questionne l'éducateur en le regardant *et ça ?* L'éducateur répond *ça c'est orange foncé* tout en tournant sa main gauche de droite à gauche. Nathanaël se penche en direction de son petit pot de peinture orange, regarde à l'intérieur en disant *orange*. L'éducateur répond *ouais* puis poursuit *j'ai mis du jaune dans le rouge [il pointe le petit pot de peinture jaune posé sur la table puis le petit pot de peinture rouge posée sur la table puis le petit pot de peinture orange]*. Nathanaël répète alors *tu as mis du jaune dans le rouge* tout en pointant le petit pot de peinture rouge. L'éducateur acquiesce en disant *ouais* puis ajoute *c'est le mélange de ces deux couleurs-là [il approche le petit pot de peinture jaune du petit pot de peinture rouge [toujours pointé par Nathanaël]] qui fait ça*. Nathanaël pointe alors en direction du petit pot de peinture jaune en répétant *les deux couleurs ?* L'éducateur interagit quelques secondes avec Médéric puis répond à Nathanaël *oui*. Nathanaël pointant toujours le petit pot de peinture jaune questionne ensuite *c'est quelle couleur ?* L'éducateur répond *c'est jaune*. Nathanaël répète *c'est jaune* puis ôte son index du petit pot de peinture jaune et regarde son petit pot de peinture orange foncé. L'éducateur répond *oui*.

Du côté de l'éducateur. Après avoir répondu à la question de Nathanaël, l'éducateur lui **explique** comment cette couleur a été produite. Cette explication est donnée oralement et par l'engagement de son corps par l'éducateur qui réalise un **complexe de pointages**. Ce complexe de pointages met en **lien les trois couleurs de peinture concernées** : l'orange foncé, le jaune et le rouge. Il s'agit donc d'un pointage concret et non abstrait comme dans la situation peinture de novembre. Il est envisageable que cette concrétude soit liée au fait que le mélange de couleurs questionné n'a pas été produit devant Nathanaël alors qu'il a été produit devant Tanguy dans la situation peinture de novembre. Chaque pointage est par

ailleurs produit en parfaite **synchronie avec la dénomination** de la couleur pointée. Il y a donc intention manifeste de la part de l'éducateur de transmettre le nom de ces deux couleurs en même temps qu'il transmet la manière dont le mélange est obtenu.

Du côté de l'enfant (Nathanaël). L'analyse de l'agir de Nathanaël rend visible la manière dont il construit les significations nouvellement transmises : il se présente la couleur orange en disant *orange*. Il interprète donc que la couleur qu'il perçoit porte un nom spécifique. Il répète ensuite ce que lui a dit l'éducateur *tu as mis du jaune dans le rouge* tout en pointant le petit pot de peinture rouge. Nathanaël pointe ensuite en direction du petit pot de peinture jaune (dans la continuité du pointage du petit pot de peinture rouge) en questionnant *les deux couleurs ?* puis en questionnant le nom de la couleur de peinture jaune *c'est quelle couleur ?* Il répète enfin le nom de la couleur. Le fait que Nathanaël répète toutes les informations transmises par l'éducateur laisse penser qu'il utilise une forme de **langage égocentrique** (Vygotski, 1934/1997) pour s'approprier les connaissances transmises et les faire siennes.

Synthèse

La matrice d'activité co-construite durant la mise en scène des objets matériels par l'éducateur et les enfants est un lieu, dans la situation de l'entre-deux (S3), pour la réalisation de nouvelles activités. Ces nouvelles activités sont prioritairement introduites par un ou plusieurs enfants et sont validées par l'éducateur. Toutes les nouvelles activités proposées par les enfants ne sont néanmoins pas acceptées par l'éducateur. Il y a donc, en situation de l'entre-deux, présence d'un **degré d'acceptabilité** (Moro et Chéradame, 2006) des activités proposées par les enfants par l'éducateur.

Cette même matrice d'activité sert également de support à l'éducateur pour la transmission de nouveaux usages ou gestes techniques liés aux outils proposés pour peindre, de nouvelles procédures en vue de la réalisation autonome de l'activité, et de nouvelles connaissances sur les couleurs de peinture. L'éducateur se base en sur les connaissances que les enfants ont construites sur les usages conventionnels ou appropriés pour les enrichir de nouveaux usages ou gestes techniques et saisit l'opportunité offerte par la situation pour améliorer l'agir autonome des enfants ou pour leur apporter de nouvelles connaissances. La transmission des usages et gestes techniques est aux mains exclusives de l'éducateur alors que la transmission des nouvelles procédures ou connaissances est contingente à l'agir d'un ou plusieurs enfants.

Tout comme il y a un degré d'acceptabilité de la part de l'éducateur quant aux nouvelles activités proposées par les enfants, il y a un **degré de réceptivité** des enfants quant aux nouvelles propositions transmises par l'éducateur.

4. CONCLUSION

Le présent chapitre avait pour objectif l'étude de la situation de l'entre-deux (S3) sous l'angle développemental. Autrement dit, il s'est agi d'examiner cette situation telle qu'elle se déploie sur une année institutionnelle en **traquant** les indices de développement matériel (dans ses aspects objectal et corporel) contenus dans celle-ci.

Les objets proposés par l'éducateur dans la situation de l'entre-deux (S3) sont limités en nombre et contraignent ainsi l'agir des enfants. Il n'y a néanmoins pas, comme nous l'avons envisagé dans notre hypothèse, une augmentation de la contrainte via une limitation plus importante des objets. Il y a certes une limitation des objets en fin d'année institutionnelle mais cette limitation est précédée de leur augmentation. Il y a également modification du type d'objets proposés par l'éducateur aux enfants en cours d'année institutionnelle. Il est envisageable, comme nous l'avons mentionné précédemment, que l'augmentation du nombre d'objets mis à disposition des enfants soit un indice du développement en cours de réalisation de leurs capacités attentionnelles : les enfants pouvant porter leur attention sur un plus grand nombre d'objets. Toutes ces modifications ouvrent les enfants à de **nouveaux possibles** en matière de choix de couleurs de peinture (il y a augmentation du nombre de couleurs proposées), d'activité à mener (il y a doublement de l'activité), d'usages à réaliser (l'usage approprié de la peinture à la situation et usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture) et contribuent par conséquent au développement de la pensée imaginaire des enfants. Ajoutons encore que l'introduction de nouveaux objets dès la mi-année institutionnelle provoque une modification de la matrice d'activité initialement co-construite par l'éducateur et les enfants : il ne s'agit plus uniquement de peindre avec un outil communément utilisé pour peindre, mais il **s'agit de peindre et de coller** (i.e. d'utiliser la peinture comme support à l'acte de coller) ou il s'agit de peindre **selon un usage approprié de l'objet à la situation**. L'introduction de ces nouveaux usages fait office de première sensibilisation des enfants aux **usages institutionnels** : l'éducateur ne suit plus les intérêts des enfants mais les confronte aux **exigences institutionnelles**. L'introduction de ces nouveaux usages pourrait également être un indice du développement en cours de réalisation des capacités attentionnelles des enfants : dès la mi-année institutionnelle, ces derniers ont en effet la capacité de focaliser leur attention non seulement sur plusieurs objets mais aussi sur plusieurs activités en même temps.

L'intervention éducative, et plus particulièrement l'engagement du corps de l'éducateur, se modifie au cours de l'année institutionnelle. Au début de l'année institutionnelle, alors que l'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages, l'engagement du corps de l'éducateur lors de leur mise en scène est faible. Dès la mi-année institutionnelle, l'introduction d'une nouvelle activité, coller, (et pour ce faire, de l'usage approprié de la peinture à la situation), et d'un nouvel usage, l'usage approprié de la brosse à dents à la situation, s'accompagne par contre d'une augmentation massive de l'engagement du corps de l'éducateur. La transmission de cette nouvelle activité et de ce nouvel usage contient, soulignons-le, des caractéristiques de la situation distante de la situation quotidienne (cf. infra) : les usages transmis sont **élémentarisés** et les éléments essentiels sont mis en évidence au travers notamment de **l'amplification** des actions démontrées. L'amplification des actions contribue à attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques essentielles des actions qu'ils ont à réaliser. L'éducateur attire également l'attention des enfants sur les nouveaux objets qu'il leur présente : ces objets sont dans un premier temps placés hors du champ de vision des enfants, puis dans un deuxième temps dévoilés aux enfants. L'attention des enfants est ainsi contrôlée de manière externe par l'organisation des objets dans l'espace et par les interventions éducatives déployées autour de ces objets. L'engagement du corps de l'éducateur se modifie également lors de la présentation des couleurs de peinture aux enfants. Dès la mi-année institutionnelle, il y a sensibilisation des enfants au nom des couleurs de peinture. Cette sensibilisation se traduit par une synchronie entre les gestes produits par l'éducateur avec les petits pots de peinture lors de leur présentation aux enfants et la dénomination des couleurs présentées.

En début d'année institutionnelle, la situation de l'entre-deux (S3) **ne préfigure** pas le développement potentiel collectif. L'activité des enfants étant encore orientée par les objets et leurs usages, l'intervention éducative instaure une zone de développement potentiel qui reste au plus près des capacités existantes des enfants. L'intervention éducative produite dans l'intra-situation est par ailleurs **doublement contingente** : contingente à l'agir de l'enfant et contingente à la situation éducative. **Dès la mi-année institutionnelle** par contre, la situation de l'entre-deux (S3) préfigure tendanciellement un développement potentiel collectif : l'éducateur **sensibilisant les enfants aux usages institutionnels**. L'intervention éducative déployée pour transmettre ces usages institutionnels aux enfants instaure une plus forte tension dans la zone de développement potentiel. Celle-ci tend donc à se distancier des capacités existantes des enfants. La transmission de ces usages, modifiant le rapport que les enfants ont avec les objets, provoque par ailleurs une micro-rupture dans le développement des enfants.

PARTIE III, CHAPITRE 3 : ASPECTS EMPIRIQUES : Quelle(s) visée(s) développementale(s) pour la situation distante de la situation quotidienne (S4) ?

1. INTRODUCTION

Ce chapitre porte sur l'étude de la situation distante de la situation quotidienne (S4) sous l'angle développemental sur la base de l'examen de la situation peinture. La situation distante de la situation quotidienne (S4) présente les traits caractéristiques suivants : les objets sont limités en nombre (l'agir des enfants est ainsi contraint par les objets), l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative (qui amène les enfants à se conformer aux exigences institutionnelles), l'intervention éducative, qui repose sur les capacités existantes des enfants, amène les enfants vers un développement potentiel qui se détache de ces dernières. Considérant, à la suite de Moro et ses collaborateurs (Moro et Joannes, à paraître ; Rodríguez, 2008), que la matérialité dans ses aspects objectal et corporel est indice du développement en cours de réalisation, nous traquerons ces indices dans les différentes situations peinture mises en œuvre au cours d'une année institutionnelle. Cinq questions nous occuperont dans le présent chapitre. Comment les objets matériels évoluent-ils en cours d'année institutionnelle ? Et comment agissent-ils sur le psychisme enfantin ? Comment l'éducateur engage-t-il son corps lors de la constitution de la matrice d'activité ? Y a-t-il évolution en cours d'année institutionnelle de cet engagement du corps de l'éducateur ? Comment s'organisent les interventions éducatives produites dans le tout des situations ?

Pour mémoire, nous posons **les hypothèses suivantes** :

- 1) les objets matériels et leur organisation dans l'espace évoluent en cours d'année institutionnelle. Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), le nombre limité d'objets contraint, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment (cf. Partie II, La situation éducative en centre de vie enfantine : un modèle en cinq situations), l'agir des enfants. Ce que les enfants ont à faire avec ces objets est par ailleurs prescrit par la consigne éducative. La transmission réitérée des éléments de consigne en cours d'année institutionnelle par l'éducateur contribue à créer chez les enfants une représentation générale de ces éléments. En fin d'année institutionnelle, **l'agir des enfants peut ainsi être régulé par leurs représentations et par conséquent ne plus être contraint par les objets matériels.**

- 2) l'engagement du corps de l'éducateur est plus massif lorsque les usages transmis ne sont pas encore connus des enfants : l'éducateur a à rendre concrètes, au travers de l'engagement de son corps, les actions que les enfants ont à réaliser avec les objets qu'il leur propose. Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), la transmission des usages prescrits des objets nécessite un engagement massif du corps de l'éducateur. **Engagement qui diminue en cours d'année institutionnelle** au fur et à mesure de la construction par les enfants d'une représentation générale de cet usage.
- 3) la production conjointe d'une ostension d'un objet et de sa dénomination par l'éducateur maximise la compréhension par les enfants du rapport objet-mot (Villiers Rader et Zukow-Goldring, 2010) ; l'engagement du corps de l'éducateur avec les objets se fait ainsi en synchronie parfaite avec ses propos portant sur les objets, autrement dit il y a auto-synchronie (Colletta, 2004) lorsqu'il y a intention de l'éducateur de transmettre une notion, un geste, un usage. Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), l'activité des enfants est orientée par la consigne éducative. L'éducateur a donc à transmettre de nouveaux usages, l'usage prescrit des objets, aux enfants. Il y aura donc synchronie entre les gestes produits par l'éducateur avec les objets et ses paroles ;
- 4) la constitution d'accords entre les interactants conditionne l'appropriation des usages par l'enfant (Moro, 2014). Ces accords peuvent s'observer au travers des échanges de regards entre les protagonistes mais aussi au travers de l'articulation synchrone entre l'intervention éducative et l'agir des enfants, i.e. il y a inter-synchronie entre l'intervention éducative et l'agir des enfants (Colletta, 2004). Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), situation qui est organisée autour de la consigne éducative, l'éducateur engage plus massivement son corps pour maintenir à l'esprit des enfants les éléments de consigne transmis lorsque leur agir n'est pas en synchronie avec son intervention éducative.

Nous débuterons ce chapitre en présentant quelques généralités sur la situation distante de la situation quotidienne (S4). Nous poursuivrons en examinant l'évolution de la matérialité dans ses aspects objectal et corporel. Nous analyserons ainsi d'une part les objets proposés par l'éducateur aux enfants dans chaque situation peinture et d'autre part les interventions éducatives produites avec ces objets lors de leur mise en scène et de leur mise en situation. Nous aurons ainsi une vision de l'évolution de la constitution de la matrice d'activité. Nous continuerons en examinant les interventions éducatives produites dans les intra-situations pour maintenir à l'esprit des enfants d'une part les usages prescrits et d'autre part l'objectif à atteindre dans la situation. Ces interventions sont elles aussi organisées par la consigne éducative. Nous terminerons par une conclusion dans laquelle nous répondrons

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

à nos questions de recherche et dans laquelle nous confirmerons ou infirmerons nos hypothèses.

2. LA SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) : QUELQUES DONNÉES GÉNÉRALES ISSUES DE L'EXAMEN DE LA SITUATION PEINTURE

La situation distante de la situation quotidienne s'organise en trois temps : s'installer à table, mettre en situation et en scène les objets matériels, peindre (données des synopsis). Un quatrième temps apparaît dans la situation peinture de novembre et dans celle de juin. En novembre, il réfère à saupoudrer des paillettes argentées et/ou dorées sur la peinture et en juin à terminer l'activité réalisée (qui débute par l'annonce par l'éducateur de la fin prochaine de la situation peinture).

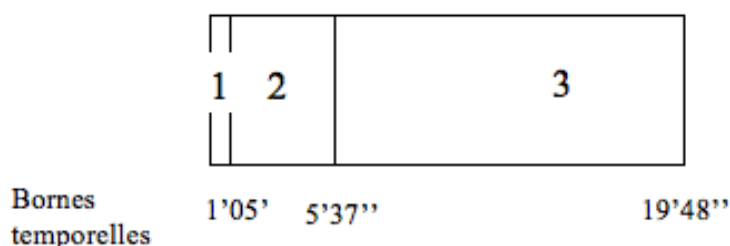


Figure 11 : les grandes périodes d'activité de la situation peinture en tant que situation distante de la situation quotidienne (S4) : l'exemple de la situation peinture d'octobre (1 : s'installer à la table ; 2 : mettre en situation et mettre en scène les objets matériels ; 3. peindre ; 1 min = 25 mm)

La durée moyenne des situations peinture (de la mise en situation et mise en scène des objets à la fin de l'activité de tous les enfants) est de 23'15'' (écart-type de 8'33''), la durée maximale est de 36'53'' et la durée minimale est de 14'11''. Chaque enfant intègre la situation peinture au même moment, soit au début de celle-ci, mais peut la terminer lorsqu'il le souhaite. L'éducateur motive néanmoins chacun d'eux, lorsqu'un objectif est à atteindre, à poursuivre son activité jusqu'à ce que celui-ci soit atteint (données d'observation filmées). Cette situation s'inscrit dans le déroulement de la journée des Moyens entre la situation accueil du matin, durant laquelle les situations éducatives mises en œuvre durant la matinée sont présentées aux enfants (données d'observation filmées) et la situation d'alimentation (repas de midi).

3. EXAMEN DE LA MATÉRIALITE DANS SES ASPECTS OBJECTAL ET CORPOREL EN SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) : L'EXEMPLE DE LA SITUATION PEINTURE

3.1. L'objet matériel : vers la régulation de l'agir par la pensée

Les objets matériels proposés par l'éducateur aux enfants en situation peinture catégorisée situation distante de la situation quotidienne (S4) sont, comme mentionné ci-dessus, limités en nombre. La limitation du nombre d'objets mis à disposition des enfants en cours d'année institutionnelle en matière de contenants de peinture reflète l'intention éducative de **provoquer une régulation de l'agir des enfants par leur pensée**. Les objets ne contraignent en effet plus l'agir des enfants lors de l'application de la consigne dès la mi-année institutionnelle et nécessitent la construction d'espaces collectifs de peinture.

Après avoir examiné les variations mineures des objets utilisés comme support à l'acte de peindre et comme outil pour peindre, nous analyserons l'impact de l'évolution du type de contenant de peinture et de la limitation du nombre de ceux-ci sur le psychisme enfantin.

Relevons dès à présent que les variations, bien que minimes, proposées dans la situation peinture organisée dans le groupe des Moyens contribuent, comme celles observées dans le groupe des Trotteurs, à ouvrir le champ des possibles en termes d'activité et donc à développer la pensée imaginaire des enfants (Archambault et Venet, 2007).

3.1.1. Les variations mineures des objets proposés par l'éducateur en cours d'année institutionnelle

Très peu de variations sont observées **dans l'outil et dans le support que l'éducateur** propose aux enfants pour peindre dans les différentes situations peinture (cf. Tableau 5). **L'outil** reste à l'identique durant toute l'année institutionnelle : il s'agit d'un pinceau. Cette stabilité pourrait être expliquée par un des objectifs pédagogiques fixés par l'équipe éducative du groupe des Moyens : il est attendu que les enfants sachent tenir correctement le pinceau à la fin de l'année institutionnelle (données d'entretien *post observation*). Le nombre de pinceaux mis à disposition des enfants varie néanmoins durant l'année institutionnelle et a un impact sur l'espace collectif de peinture comme nous l'analyserons ci-dessous (cf. *infra*). **Le support à l'acte de peindre** est dans toutes les

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

situations, hormis celle de mars, une feuille. En mars, l'éducateur donne une assiette aux enfants comme support à l'acte de peindre. Relevons dès à présent que le recours à une assiette comme support à l'acte de peindre demande la construction par les enfants de **l'usage approprié** de l'assiette à la situation peinture et qu'il y a dès lors modification du rapport que les enfants ont avec cet objet : ce rapport n'est plus social mais contient une dimension institutionnelle.

Objets	Outils pour peindre	Couleurs de peinture	Support pour peindre	Objets matériels supplémentaires	Remarques
Situation					
Septembre	1 à 2 pinceaux par petit pot de peinture	Rouge, jaune, bleu	Feuille A4 de couleur blanche		6 petits pots de peinture pour 6 enfants
Octobre	1 pinceau par petit pot de peinture	Rouge, jaune	Feuille A4 de couleur brune		6 petits pots de peinture pour 6 enfants
Novembre	1 pinceau par petit pot de peinture	Blanc	Carte A5 noire	1 flacon de brillants argentés et 1 flacon de brillants dorés	3 petits pots de peinture pour 7 enfants
Janvier	1 pinceau par petit pot de peinture	Blanc	Feuille A4 noire		3 petits pots de peinture pour 6 enfants
Mars	1 à 2 pinceaux par petit pot de peinture	Rouge, jaune, bleu, noir	Assiette en carton blanche (18 centimètres de diamètre)		7 petits pots de peinture pour 7 enfants
Juin	1 pinceau par couleur de peinture dans chaque assiette	Rouge, jaune, bleu, blanc	Feuille A3 orange	2 assiettes bleues dans lesquelles sont placées les 4 couleurs de peinture	2 assiettes avec quatre couleurs de peinture pour 6 enfants

Tableau 5 : objets matériels proposés par l'éducateur au collectif d'enfants au début de chaque situation peinture.

Notons enfin que l'éducateur introduit de nouveaux objets matériels dans la situation peinture organisée en novembre : des paillettes argentées et/ou dorées. Il s'agira dès lors pour les enfants non seulement de peindre sur leur feuille mais également de saupoudrer la peinture de paillettes argentées et/ou dorées. La peinture ne sert donc plus uniquement à être étalée sur la feuille mais est également **support pour le collage des paillettes**. L'usage de la peinture est ainsi double : usage conventionnel, lorsqu'il s'agit de l'étaler sur la feuille, et usage approprié, lorsqu'il s'agit de l'utiliser comme support à l'acte de coller les paillettes.

3.1.2. L'évolution du type et du nombre de contenants pour la peinture

La principale variation observée sur les objets matériels proposés par l'éducateur aux enfants porte sur les couleurs de peinture et sur la manière dont elles sont présentées (dans des petits pots de peinture ou sur une assiette). Les couleurs de peinture sont dans les situations peinture de septembre, mars et juin, quasi identiques : il s'agit des trois couleurs de base, le jaune, le rouge et le bleu, auxquelles s'ajoute le noir en mars et le blanc en juin. Le choix des trois couleurs primaires répond à un des objectifs pédagogiques du groupe des Moyens : la connaissance du nom des couleurs primaires (document interne). L'intention sous-jacente à l'introduction de la couleur blanche dans la situation peinture organisée en juin est d'amener les enfants à réaliser sur leur feuille des nuances dans les couleurs lorsqu'ils les mélangent (données d'entretien *post* observation). Enfin, la couleur noire est introduite dans la situation peinture de mars afin de permettre à un des enfants, Jérémy en l'occurrence, d'atteindre son objectif : réaliser un masque de pirate (données d'entretien *post* observation). Les couleurs de peinture sont par contre différentes dans les situations d'octobre, de novembre et de janvier. En octobre, il s'agit du rouge et du jaune et en novembre et janvier, du blanc. La similitude entre les couleurs proposées pour peindre et les couleurs présentes dans l'environnement immédiat des enfants (les couleurs des arbres en automne en octobre et les couleurs de la neige en novembre et janvier) est à relever. Cette similitude dote en effet la situation peinture d'une dimension nouvelle : celle-ci **s'ancore dans la situation immédiate**. La manière de présenter les couleurs de peinture, utilisation de petits pots de peinture vs utilisation d'une assiette en toute fin d'année institutionnelle, ainsi que le nombre de petits pots de peinture proposés est à analyser de manière plus fine en raison de l'impact que ces modes de présentation pourrait avoir sur le développement psychologique des enfants.

3.1.2.1. L'impact du type de contenant de peinture sur le psychisme enfantin – les petits pots de peinture vs l'assiette : la régulation de l'agir par la pensée

Prenons comme base de réflexion un des usages prescrits par la consigne éducative dans la situation peinture organisée dans le groupe des Moyens : mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur de peinture (i.e. la couleur de peinture qui est identique à celle qui se trouve sur le pinceau, soit par exemple le pinceau de peinture jaune dans le petit pot de peinture jaune).

Les actions expertes à effectuer²¹⁴ pour réaliser cet usage prescrit sont : regarder la couleur de peinture présente sur le pinceau ; identifier la couleur de peinture ; chercher dans l'environnement immédiat le petit pot de peinture contenant le couleur de peinture identique ; comparer les deux couleurs de peinture ; déposer le pinceau dans le petit pot de peinture. Ces actions font appel aux capacités suivantes : maintien en mémoire de travail²¹⁵ de l'objectif à atteindre, planification des actions à réaliser pour atteindre l'objectif (soit identifier la couleur de peinture présente sur le pinceau ; identifier, dans l'environnement, la couleur de peinture identique et présente dans un petit pot de peinture ; associer le pinceau au petit pot de peinture) ; inhiber les comportements non attendus. Ces trois capacités, le maintien en mémoire de travail de l'objectif à atteindre, la planification des actions à réaliser pour atteindre l'objectif et l'inhibition des comportements non attendus, sont des capacités de haut niveau qui renvoient au concept de fonctions exécutives²¹⁶ (Roy, 2007).

Dans les situations peinture organisées en septembre, octobre et mars, la réalisation de cet usage prescrit par l'enfant est **facilitée par la présence des petits pots de peinture** (cf. photo 5).



Photo 5 : les petits pots de peinture contenant une couleur de peinture proposés dans les situations peinture de septembre, octobre, novembre, janvier et mars.

Chaque enfant dispose en effet d'un petit pot de peinture individuel : petit pot de peinture qui peut donc être placé à proximité de la feuille sur laquelle il peint. Lorsque l'enfant a à placer le pinceau avec lequel il peint dans le petit pot de peinture, la présence d'un seul petit pot de peinture dans son environnement immédiat facilite la réalisation de

²¹⁴ Nous mobilisons dans ce chapitre, tout comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent étudiant la situation de l'entre-deux (S3), l'outil développé par l'équipe de didactique comparée de l'Université de Genève, l'analyse *a priori* de la tâche. Cet outil nous permet de dégager les actions expertes attendues pour la réalisation optimale de la tâche pensée par l'éducateur, de mettre au jour les capacités potentielles visées par l'éducateur dans la situation.

²¹⁵ La mémoire de travail est « la capacité à maintenir de l'information pendant la réalisation d'une activité cognitive complexe » (Roulin, 1998, p. 281).

²¹⁶ Le concept de fonctions exécutives englobe un grand nombre de capacités nécessaires à la réalisation d'un comportement dirigé vers un but : construire une représentation mentale d'une tâche, inhiber un comportement non pertinent, différer une réponse dans le temps, planifier une séquence d'actions afin d'atteindre un but... (Roy, 2007). Nous nous intéresserons, dans cette thèse, uniquement aux trois capacités identifiées pour la réalisation autonome de l'usage prescrit « mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture » : soit les capacités de planification des actions, d'inhibition des actions interdites et de maintien en mémoire de l'objectif à atteindre.

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

l'inférence « Si pinceau de couleur X ALORS couleur de peinture X » et la réalisation des actions qu'il a à faire pour respecter la consigne. Dans cette situation peinture, **les objets matériels contraignent donc l'agir de l'enfant en contrôlant de manière externe** les actions qu'il a à réaliser.

L'application de cette même règle demande par contre un **travail cognitif supplémentaire** de la part de l'enfant lorsque les couleurs de peinture sont disposées dans **une assiette** (cf. photo 6).



Photo 6 : les assiettes proposées dans la situation peinture de juin contenant quatre couleurs de peinture : rouge, bleu, jaune et blanc.

Lorsque l'enfant a à placer le pinceau avec lequel il peint dans la bonne couleur de peinture il se voit en effet confronté à la présence de plusieurs couleurs de peinture (dans la situation de juin, il est confronté à 4 couleurs de peinture). Il a donc à réaliser par lui-même, de manière autonome, l'inférence « si pinceau de couleur X alors peinture de couleur X ». Il a ensuite à planifier les différentes actions à faire pour réaliser l'inférence : identifier la couleur de peinture présente sur son pinceau, identifier la couleur de peinture identique, associer le pinceau à la peinture identique. Son agir n'est de ce fait plus contrôlé par les objets matériels mais est régulé **sur la scène privée**²¹⁷ **par sa pensée**.

Cette analyse portant sur l'impact du type de contenant sur le psychisme enfantin, via l'étude de l'exécution d'un usage prescrit par la consigne, met au jour le rôle des **fonctions exécutives** dans la réalisation des usages prescrits et nous amène à affiner deux hypothèses que nous avons formulées sur les interventions éducatives. Les interventions déployées lors de la mise en situation des objets sont non seulement plus massives en début d'année institutionnelle lorsque l'éducateur transmet les usages prescrits aux enfants en rendant concrètes les actions que ces derniers ont à faire, mais amènent également, sur la scène sociale, les capacités exécutives à mobiliser pour réaliser ces usages. Les interventions éducatives déployées dans l'intra-situation maintenant à l'esprit des enfants les usages prescrits pourraient par ailleurs servir de **mémoire de travail externe** pour les enfants.

²¹⁷ Scène privée réfère ici au fait que les usages apparaissent comme catégorie « intrapsychologique » (Vygotski, 1931/1960 repris par Wertsch, 1979).

3.1.2.2. L'impact de la limitation du nombre des petits pots de peinture sur le psychisme enfantin : la construction d'espaces collectifs de peinture

La quantité des petits pots de peinture et le nombre de pinceaux présents dans ces derniers contribuent également à modifier l'agir des enfants.

En septembre et en mars, l'éducateur propose aux enfants **un nombre de petits pots de peinture identique au nombre d'enfants présents** : chaque enfant dispose donc de son propre petit pot de peinture. L'éducateur, en plaçant deux pinceaux dans certains petits pots de peinture, pour permettre aux enfants de peindre avec la couleur qu'ils souhaitent sans attendre qu'un autre enfant ait terminé (données d'entretien *post observation*), offre la possibilité à l'enfant de peindre dans un espace collectif de peinture et non plus uniquement dans un espace individuel de peinture. Cette opportunité n'est néanmoins en rien obligatoire et est donc **une première sensibilisation aux espaces collectifs de peinture**.

Ces espaces collectifs de peinture sont par contre à construire par les enfants dans les situations peinture organisées en novembre et en janvier. L'éducateur propose en effet dans ces deux situations **3 petits pots de peinture pour 6-7 enfants**. Les enfants ont donc à partager leur petit pot de peinture avec un ou plusieurs voisins. Cette obligation de partager demande aux enfants de **contrôler leur agir par leur pensée** : le petit pot de peinture n'est plus à poser dans l'espace individuel de peinture, comme cela était le cas dans les situations peinture précédentes, mais est à poser dans l'espace collectif de peinture à un endroit accessible à l'/les autre(s) enfant(s) du duo ou du trio. Les enfants ont ainsi à réaliser une nouvelle inférence « Si petit pot à partager ALORS le placer dans un espace accessible à nous deux/trois » et à la concrétiser en contrôlant leur comportement lorsqu'ils déposent le petit pot de peinture sur la table.

3.2. La constitution de la matrice d'activité : vers une co-constitution de la matrice d'activité

L'activité des enfants dans la situation distante de la situation quotidienne (S4) est orientée par la consigne éducative. Celle-ci prescrit ce que les enfants ont à faire avec les objets mis à leur disposition par l'éducateur. Comme nous le verrons ci-après, la consigne éducative prescrit d'une part l'usage des objets, i.e. l'usage prescrit, et fixe d'autre part l'objectif²¹⁸ à atteindre dans la situation.

²¹⁸ Précisons que l'objectif à atteindre dans la situation peut également se traduire en termes d'usages prescrits. Par exemple, mélanger les couleurs de peinture sur la feuille prescrit la relation entre les couleurs de peinture et la feuille. L'usage prescrit peut par ailleurs aussi être décliné en objectif à atteindre.

Les usages prescrits reposant sur l'usage conventionnel des objets, comme nous l'avons développé dans la partie théorique, la matrice d'activité se constitue autour des connaissances que les enfants ont déjà de la situation peinture (i.e. l'usage conventionnel des objets) et autour des usages prescrits par la consigne. Dans ce chapitre, notre attention portera néanmoins exclusivement sur la constitution de la matrice d'activité via la construction des usages prescrits. Ces derniers sont un des traits caractéristiques de la situation distante de la situation quotidienne (S4) (cf. Partie II, La situation éducative en centre de vie enfantine : un modèle en cinq situations).

Nous étudierons ainsi, dans la suite de ce chapitre, l'évolution de la constitution de la matrice d'activité en cours d'année institutionnelle. Nous mettrons ainsi au jour qu'il y a une progressive co-construction de la matrice d'activité entre l'éducateur et les enfants autour des usages prescrits : mettre le pinceau dans la bonne couleur et essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture. Nous montrerons également qu'il y a institution, par l'éducateur, d'espaces collectifs de peinture dans les situations peinture d'octobre, novembre et janvier. Nous nous intéresserons enfin à l'évolution de la dénomination des couleurs de peinture. Les couleurs sont en effet à nommer dans la situation peinture organisée dans le groupe des Moyens. Nous concluons ce sous-chapitre en questionnant l'évolution de la constitution de la matrice d'activité en cours d'année institutionnelle.

Notons encore que s'il y a construction, il y a d'une part transmission des significations par l'éducateur et mise en signification par les enfants. Nos analyses se présenteront ainsi en deux temps. Le premier temps intitulé « du côté de l'éducateur » portera sur l'analyse de la transmission par l'éducateur des significations et le second temps intitulé « du côté des enfants » comprendra les analyses sur la mise en signification par les enfants. Ces analyses seront par ailleurs précédées d'une analyse *a priori* de la tâche nous permettant, en dégagant les actions expertes attendues pour la réalisation optimale de la tâche pensée par l'éducateur, de mettre au jour les capacités potentielles visées par l'éducateur dans la situation.

3.2.1. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de septembre

Dans cette situation peinture, l'éducateur propose aux six enfants participant à la situation (Adélaïde, Audrey, Korentin, Orélien, Rachel et Sven) les objets suivants : une feuille de format A4 blanche, comme support à l'acte de peindre, trois couleurs de peinture (bleu, jaune et rouge) et un pinceau comme outil pour peindre. Les trois couleurs de peinture sont disposées dans six petits pots et un voire deux pinceaux sont placés dans chacun d'eux. Cinq petits pots de peinture se trouvent, en début de situation, sur un support en bois

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

au centre de la table et un dernier se trouve devant l'éducateur (cf. figure 12). L'usage prescrit à réaliser dans cette situation peinture est de mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur de peinture et l'objectif fixé est de faire des mélanges des trois couleurs sur la feuille tout en découvrant librement la peinture (données d'entretien *post observation*).

Les actions expertes à réaliser dans cette situation sont : identifier la couleur de peinture présente sur son pinceau ; identifier dans l'environnement immédiat le petit pot de peinture de la couleur identique à celle présente sur le pinceau ; associer le pinceau au bon petit pot de peinture ; échanger de petit pot de peinture avec un camarade ; mélanger les couleurs de peinture sur la feuille ; poser le petit pot de peinture partagé dans un espace accessible par son camarade. Les capacités mobilisées pour réaliser ces actions sont : maintenir à l'esprit l'usage prescrit des objets, maintenir à l'esprit l'objectif de la situation, planifier ses actions pour exécuter l'usage prescrit, planifier ses actions pour atteindre l'objectif, planifier ses actions pour partager son petit pot avec autrui (inhiber le comportement non attendu).

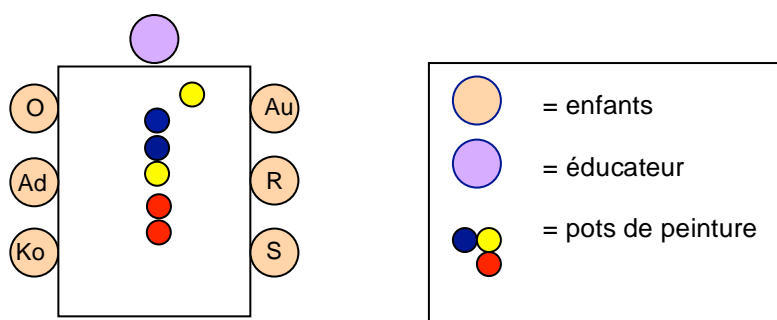


Figure 12 : organisation des enfants (Ad = Adélaïde, Au = Audrey, Ko = Korentin, R = Rachel, O = Orélien, S = Sven) et de l'éducateur autour de la table et emplacement des petits pots après leur distribution.

Comme nous le verrons, **la matrice d'activité est construite par l'éducateur**. L'éducateur transmet aux enfants l'usage prescrit des objets ainsi que l'objectif de la situation peinture en engageant massivement son corps. Il transmet par ailleurs, lors de la présentation des objets, le nom des couleurs de peinture : ces objets sont donc à nommer. Cette construction repose néanmoins sur les connaissances que les enfants ont déjà de la situation peinture : les objets proposés sont signe de l'activité qu'ils auront à réaliser – peindre – et les espaces de peinture individuels sont déjà construits.

Nous analyserons dans la suite de notre propos, en microgenèse, trois séquences issues de la situation peinture (séquences 19 à 21), dans lesquelles l'éducateur présente le

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

contexte de l'activité aux enfants, les couleurs de peinture qu'il met à disposition et les objectifs de la situation.

Nous terminerons ce sous-chapitre en proposant une synthèse des éléments analysés (i.e. matrice d'activité, espaces collectifs de peinture, couleurs de peinture).

3.2.1.1. La constitution du contexte de l'activité : peindre

Dans cette première séquence, l'éducateur pose le contexte de l'activité au travers de la mise en scène des objets sur la table et en mentionnant uniquement qu'il s'agira de peindre avec les pinceaux. Il fait par ailleurs deux annonces aux six enfants participant à la situation : il s'agira de peindre en faisant quelque chose de particulier avec les objets et il s'agira de construire, éventuellement, des espaces collectifs de peinture.

Séquence 19²¹⁹

Situation peinture de septembre

Le contexte de l'activité : peindre

(âge moyen des enfants : 36 mois)

[4'40'' à 4'58'']

L'éducateur s'approche de la table, tire sa chaise en disant *ok alors* puis s'assied sur celle-ci en mentionnant *on va mettre le prénom **sur la feuille***. Adélaïde, Korentin et Orélien se lèvent et avancent leur main en direction des petits pots de peinture placés au centre de la table. Adélaïde et Orélien touchent avec le bout de leur index un des petits pots de peinture alors que Korentin tente d'en saisir un. L'éducateur avance sa main droite en direction du petit pot de peinture que tente de prendre Korentin, touche le petit pot de peinture, puis déplace le support en bois sur lequel sont placés les petits pots de peinture de quelques millimètres sur sa gauche tout en disant *non non non pour l'instant on ne touche pas*. Les trois enfants se rassentent. L'éducateur dépose le support en bois sur la table puis dit ***ça c'est la peinture*** puis déplace le petit pot de peinture jaune déposé devant lui de quelques millimètres sur l'avant en regardant les deux pinceaux qu'il contient et en mentionnant ***avec le pinceau***. Il poursuit en disant ***et je vous explique après comment on fait*** tout en regardant successivement les enfants assis à sa droite puis les enfants assis à sa gauche. Il demande ensuite à Sven tout en le regardant et en pointant en direction de la chaise libre près de Rachel *Sven mets-toi à côté de Rachel* puis ajoute *comme ça*

²¹⁹ Par souci de lisibilité, nous présenterons les données d'observation en adoptant la méthodologie de traduction des données de Bourdieu (1993) : choix raisonné des séquences transcrites, traduction des aspects verbaux en texte écrit et non-utilisation des normes de traduction (hormis l'utilisation des majuscules pour les mots accentués), allègement de tous les tics de langage ou autres. Nous transcrivons par ailleurs les aspects non verbaux de manière éémique (Pike, 1954/1967), allègerons le texte de toutes les informations non nécessaires à la bonne compréhension de la situation et séparerons chaque action réalisée par une virgule ou un point. Le discours de l'enfant, lorsqu'il est difficilement identifiable, est transcrit sous forme phonétique.

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

après vous pouvez vous passer les pots [l'éducateur regarde en direction des petits pots de peinture posés sur le support en bois au centre de la table] *de peinture*.
Korentin se lève, touche un des petits pots de peinture rouge avec son index en disant *ça*, puis se rassied.

Du côté de l'éducateur. Tous les objets proposés aux enfants pour peindre durant cette situation peinture sont disposés sur la table en tout début de situation peinture par l'éducateur. Ces objets ne sont pas spécifiquement présentés par l'éducateur. Celui-ci mentionne en effet uniquement leur présence. La **seule présence des objets matériels**, les feuilles, les petits pots de peinture et les pinceaux, **rend donc signifiant aux enfants le contexte de l'activité : il s'agira de peindre**²²⁰. Les enfants tentant de se servir des petits pots de peinture, l'éducateur annonce que le cadre de l'activité sera quelque peu différent : il s'agira en effet de faire quelque chose de particulier avec les objets proposés. Son intervention est donc contingente à l'agir des enfants (Bruner, 1984). Notons encore que l'éducateur indique dans cette première séquence que **l'espace de peinture** ne sera pas uniquement individuel mais sera également **collectif** : les enfants ont à s'asseoir les uns à côté des autres pour pouvoir se partager les petits pots de peinture.

Du côté des enfants. Tous les enfants semblent avoir construit les significations sur cette situation : Adélaïde, Korentin et Orélien, tentent, notamment, de se servir d'un petit pot de peinture placé au centre de la table. Ils disposent donc de **connaissances préalables quant à ce qui est à faire dans une situation peinture**.

3.2.1.2. Des couleurs de peinture à regarder et à nommer

Dans cette séquence, l'éducateur présente les couleurs de peinture aux enfants en les questionnant sur le nom de celles-ci : les couleurs sont donc à nommer. Il présente les petits pots de peinture à chaque enfant individuellement.

Séquence 20

Situation peinture de septembre

La présentation des couleurs et leur dénomination

(âge moyen des enfants : 36 mois)

[6'24'' à 7'02'']

L'éducateur dépose le bloc de feuilles A4 sur ses genoux en disant *Alors*. Il saisit un des petits pots de peinture bleue placé sur le support en bois en disant *on va*

²²⁰ Les objets matériels sont signe pour les enfants de l'activité qu'ils auront à réaliser dans la situation peinture déjà dans la présente situation ; nous ne reviendrons plus, dans la suite de notre propos, sur la présentation des objets matériels par l'éducateur hormis si cette présentation diffère de celle analysée ici.

regarder ces couleurs. Il amène le petit pot de peinture devant lui et le regarde en questionnant **ça c'est quoi comme couleur ?** Il le déplace devant Orélien et lui **présente le contenu du petit pot de peinture** en ajoutant *là*. Orélien répond *BLEU*. L'éducateur déplace le petit pot de peinture vers Adélaïde et lui présente son contenu. Adélaïde répète *BLEU*. L'éducateur déplace le petit pot de peinture devant Korentin en hochant affirmativement la tête tout en disant *bleu*. Il lui présente ensuite le contenu du petit pot de peinture. Il déplace le petit pot de peinture vers les enfants assis sur sa gauche. Il présente le contenu du petit pot de peinture à Sven en ajoutant *exactement*. Il le présente ensuite à Rachel puis à Audrey. **Il dépose le petit pot de peinture** sur la table sur la droite du support en bois en disant **ça c'est bleu**. L'éducateur saisit le petit pot de peinture jaune placé sur la table à sa gauche, le regarde, tout en questionnant les enfants *et ça ?* Il déplace le petit pot de peinture en direction des enfants assis à sa droite et présente son contenu à Orélien. Orélien répond *vert* tandis que Adélaïde répond *jaune*. L'éducateur fait la moue puis dit *JAUNE exactement* tout regardant Adélaïde, en acquiesçant de la tête et en déplaçant le petit pot de peinture devant Adélaïde. Il déplace ensuite le petit pot de peinture en direction de Korentin. Il lui présente le contenu en le questionnant **tu as vu Korentin ?** Korentin répond *oui*. L'éducateur poursuit la présentation du contenu du petit pot de peinture jaune en le déplaçant devant les enfants assis sur sa gauche tout en disant *JAUNE*. Rachel dirige sa main droite en direction du contenu du petit pot de peinture alors que celui-ci se trouve devant Audrey tandis qu'Adélaïde répète *jaune* puis ajoute *moi je veux pas jaune*. L'éducateur dépose le petit pot de peinture jaune sur la table devant lui. Il saisit un des petits pots de peinture rouge déposé sur le support en bois tout en questionnant les enfants **et ça ?** alors qu'il regarde le contenu du petit pot de peinture. L'éducateur déplace le petit pot de peinture devant Audrey et lui présente son contenu. Audrey regarde le contenu du petit pot de peinture et répond *mmh rose* puis regarde l'éducateur. Celui-ci lui répond alors **ça ressemble un peu à du rose** [il regarde le contenu du petit pot de peinture] **mais** [il soulève sa main droite au-dessus de la table puis la repose] **normalement c'est du ROUGE** [il déplace le petit pot de peinture rouge devant Rachel]. Rachel avance ses deux mains en direction du petit pot de peinture puis les ramène vers elle. L'éducateur déplace le petit pot de peinture rouge en direction de Sven et lui en présente le contenu. Il déplace ensuite le petit pot de peinture rouge en direction de Korentin et lui en présente le contenu. Les enfants répètent *rouge* [réponse chorale]. L'éducateur explique *parce que c'est le rouge du centre de vie infantine qui ressemble un peu à du rose* tout en déplaçant le petit pot de peinture rouge devant Adélaïde puis devant Orélien. Adélaïde annonce *moi je veux du rouge*. Tous les enfants regardent l'éducateur durant la présentation des petits pots de peinture.

Du côté de l'éducateur. La constitution des significations sur le nom de chaque couleur de peinture se fait dans un **format question-réponse-feedback** (Sinclair et Coulthard, 1975). La mobilisation de ce format vise dans cette situation à vérifier les connaissances que les enfants ont du nom des couleurs (données d'entretien *post observation*).

Dans un premier temps, l'éducateur **questionne** les enfants quant au nom de la couleur de peinture placée dans le petit pot de peinture qu'il regarde en formulant une question en utilisant l'adverbe *ça*. Le regard qu'il porte au petit pot de peinture lors de la formulation de la question sert d'indicateur pour les enfants quant à ce qui est questionné. Autrement dit, l'éducateur recourt **au regard indexicalisé** pour indiquer aux enfants quel est l'objet soumis à la question.

Dans un deuxième temps, l'éducateur produit une **ostension du contenu du petit pot de peinture** devant chaque enfant en déplaçant le petit pot de peinture d'un enfant à l'autre et en s'arrêtant un instant devant chacun d'eux. Il commence pour les couleurs bleue et jaune sur sa droite et pour la couleur rouge sur sa gauche. Dès qu'une réponse est donnée par un des enfants présents, l'éducateur la **valide** immédiatement si elle est correcte en répétant le nom de la couleur donnée tout en accentuant son intonation, **fait la moue** si elle est incorrecte, et la **nuance** dans le cas de la couleur rouge.

Dans un dernier temps, l'éducateur **répète le nom de la couleur de peinture** présentée soit en déposant le petit pot de peinture sur la table, soit en présentant le contenu du petit pot aux enfants assis de l'autre côté de la table, soit en expliquant aux enfants les raisons qui font que la couleur qu'ils perçoivent, le rose en l'occurrence, s'appelle dans l'institution le rouge.

Pour les couleurs de peinture bleue et jaune, le fait que l'éducateur regarde le petit pot de peinture contenant la couleur soumise à la question, qu'il présente le contenu du petit pot de peinture à chacun des enfants présents et qu'il énonce le nom de la couleur de peinture questionnée permet aux enfants d'interpréter que le nom de la couleur énoncée est celle de la couleur qu'ils perçoivent. Il y a donc transmission d'un savoir spécifique : le nom des couleurs de peinture.

Pour ce qui concerne la couleur rouge, la transmission des significations paraît plus complexe et **nécessite des explications supplémentaires** en raison de la non-concordance entre la couleur perçue par les enfants, soit le rose, et le nom de couleur utilisé institutionnellement pour qualifier celle-ci, soit le rouge.

Du côté des enfants. Tous les enfants regardent les objets présentés par l'éducateur et portent donc une attention soutenue à ces derniers. Chacun d'eux, hormis peut-être Rachel qui tente de saisir le petit pot de peinture rouge lorsque l'éducateur le lui

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

présente, semble s'être approprié la **signification de cette ostension** institutionnelle – il s'agit uniquement de la présentation d'un objet – ainsi que ce qui est attendu de lui lors d'une telle présentation – ne pas prendre l'objet présenté.

Seuls les enfants devant lesquels l'ostension du contenu du petit pot de peinture est réalisée en association avec l'énonciation de la question portant sur le nom de la couleur de peinture contenue dans celui-ci répondent à la question, soit Orélien pour ce qui concerne la couleur bleue, Orélien et Adélaïde pour ce qui concerne la couleur jaune, et Audrey pour ce qui concerne la couleur rouge. Il est donc envisageable que ce soit la production simultanée **question - ostension individuelle qui suscite une réponse chez l'enfant**. Ajoutons encore que la répétition, par les enfants, du nom *rouge*, à la fin de la présentation du petit pot de peinture rouge, laisse penser qu'ils sont dans un **processus d'appropriation du nom institutionnel de la couleur**. Cela reste néanmoins à confirmer lors de l'analyse des situations peinture suivantes.

Relevons encore que les couleurs de peinture sont non seulement à nommer durant la mise en scène des objets, mais le sont également dans l'intra-situation. L'éducateur demande en effet à Orélien, lorsque ce dernier manifeste le désir de changer de couleur de peinture (à 9'06"), quel est le nom de la couleur de peinture qu'il pointe. L'éducateur valide la réponse donnée de manière incorrecte par Orélien. L'éducateur termine en donnant le nom attendu. Il reproduit ainsi le même format question-réponse-feedback que celui utilisé dans la mise en scène des objets. Orélien ne semble pas avoir appris le nom de celle-ci lors de la mise en scène des objets puisqu'il répond *vert* alors qu'il s'agit de la couleur jaune.

3.2.1.3. La constitution de la matrice d'activité : peindre selon l'usage prescrit en atteignant, si souhaité, l'objectif fixé

Dans cette séquence, l'éducateur transmet **deux éléments de consigne** aux enfants présents. Le premier porte sur l'**obligation** qui est faite aux enfants de replacer le pinceau dans la bonne couleur de peinture (i.e. usage prescrit des objets) et le second concerne la **possibilité** qui leur est donnée de faire des mélanges de peinture sur la feuille.

Séquence 21

Situation peinture de septembre

La présentation de l'usage prescrit et de l'objectif à atteindre (si souhaité)

(âge moyen des enfants : 36 mois)

[7'02" à 7'56"]

L'éducateur dépose le petit pot de peinture rouge qu'il tient dans sa main sur la table devant lui en disant *Alors*. Il poursuit en déposant les petits pots de peinture qui

étaient encore placés sur le support en bois au centre de la table en disant *je vous mets les pots de peinture sur la table comme ça*. Il dépose le support en bois sur le sol à sa droite tout en disant *ce qui EST importANT*. Il regarde alors en direction de Sven. Il répète une seconde fois *ce qui est important* tout en repoussant sa chaise vers l'arrière. Il se met à genoux près de la table en disant ***c'est que vous remettiez TOUJOURS le pinceau dans la BONNE*** [il lève alors son index tendu vers le plafond] ***couleur*** et en regardant les enfants assis à sa droite. Il déplace les petits pots de peinture rouge et jaune posés sur la table devant lui de quelques millimètres vers l'avant tout en débutant l'explication ***ça veut dire que si vous prenez le pinceau*** [il saisit alors le pinceau contenu dans le petit pot de peinture rouge posé sur la table avec sa main droite et le petit pot de peinture rouge de la main gauche, ***sort le pinceau du petit pot de peinture*** tout en soulevant le petit pot de quelques centimètres au-dessus de la table] ***ROUGE*** [il maintient le pinceau au-dessus du petit pot de peinture en regardant Audrey] ***après vous REmettez*** [il lève le pinceau de quelques millimètres au-dessus du petit pot de peinture rouge qu'il tient toujours dans sa main gauche tout en regardant les enfants assis à sa droite] ***le pinCEAU*** [il plonge le pinceau dans le petit pot de peinture rouge] ***DANS*** [il dépose le pinceau dans le petit pot de peinture rouge et oriente son regard et le contenu du petit pot de peinture rouge vers Audrey] ***le POT ROUGE***. Il regarde Rachel. Il poursuit *parce que si non ça va TOUT* [il produit un cercle avec sa main droite, index tendu vers le plafond, à quelques centimètres au-dessus de la table] *se mélanger dans les pots* [il touche à plusieurs reprises le petit pot de peinture avec le bout de son index tendu tout en regardant Adélaïde puis Orélien puis maintient son index contre le petit pot de peinture]. Orélien répond *oui*. L'éducateur questionne *ok* ? Il pose le petit pot de peinture rouge sur la table. Il saisit puis soulève à quelques centimètres au-dessus de la table un des petits pots de peinture bleue. Il regarde Korentin et dit ***si vous prenez le pinceau BLEU*** [il présente alors le petit pot de peinture bleue en faisant avec celui-ci un mouvement de haut en bas]. L'éducateur regarde Adélaïde puis ajoute ***vous remettez*** [il saisit le manche du pinceau et le déplace dans le petit pot] ***le pinceau*** [il sort le pinceau du petit pot de peinture bleue]. Il oriente son regard en direction de Sven puis ajoute ***dans*** [il plonge le pinceau dans le petit pot de peinture bleue] ***le pot bleu*** [il maintient le pinceau dans le petit pot de peinture bleue]. L'éducateur questionne ensuite *ça marche* ? Sven acquiesce et dit *oui*. L'éducateur termine en regroupant les petits pots de peinture rouge, bleu et jaune de chaque côté de la table en disant *Alors je vous laisse PEINDRE comme vous avez envie si vous voulez faire des mélanges sur votre feuille vous faites des méLANGES et voilà vous prenez les pots à côté de VOUS et vous y allez*. Il ajoute *c'est bon* ? Audrey prend un petit pot de peinture rouge contenant deux pinceaux et le pose sur la table sur la gauche de sa feuille. Orélien dit *moi* et Adélaïde *moi aussi*. L'éducateur répond *ouais* et ajoute *alors allez-y* tout en indiquant l'ensemble des petits pots de peinture

disponibles avec sa main ouverte. Il poursuit *vous prenez les couleurs que vous voulez*. Adélaïde prend un petit pot de peinture jaune dans lequel se trouvent deux pinceaux et le dépose sur la table à la droite de sa feuille. Orélien prend le pinceau placé dans un des petits pots de peinture bleue. L'éducateur invite Sven à se servir *tu peux prendre* [il indique avec son menton les petits pots de peinture placés sur la table] *Sven ce que tu as envie*. Sven prend alors un petit pot de peinture bleue et le pose sur la table sur le haut de sa feuille. Korentin se sert d'un petit pot de peinture rouge et le dépose sur la table à droite de sa feuille. Rachel enfin prend un des pinceaux présents dans le petit pot de peinture rouge qu'Audrey avait posé sur la table à gauche de sa feuille. L'éducateur observe les actions des enfants puis propose à Orélien ***tu peux prendre [il indique le petit pot de peinture bleue avec son menton] le pot vers toi Orélien comme ça ce sera plus simple.***

3.2.1.3.1. L'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur

Du côté de l'éducateur. L'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture, prend son **caractère obligatoire** par la manière dont il est introduit : l'éducateur répète à deux reprises *ce qui est important* et modifie sa posture entre les deux répétitions en s'agenouillant à la table. En mettant ainsi son regard à la hauteur du regard des enfants, il renforce l'importance de l'élément qui va être prescrit. L'énonciation de l'usage se fait ensuite **en quatre temps** : énonciation générale de la règle, illustration de la règle avec un premier exemple, énonciation des conséquences du non-respect de la règle, illustration de la règle avec un second exemple. L'éducateur engage son propre corps dans les quatre temps.

Dans le premier temps, il énonce l'usage prescrit général en **accentuant**, par accent d'intensité de la voix, les deux **éléments essentiels** transmis, TOUJOURS et BONNE. Il répète par ailleurs une seconde fois BONNE en produisant conjointement un co-verbal (Cosnier, 1982) visant à attirer l'attention des enfants. Ce qui renforce encore une fois le caractère obligatoire de l'usage transmis.

Dans le deuxième temps, il **illustre** l'usage prescrit au travers de deux démonstrations distantes avec objets²²¹ : la première avec la couleur rouge et la seconde avec la couleur bleue. Ces **démonstrations distantes avec objets** sont ponctuées par des ostensions et/ou des pointages des objets impliqués dans les actions à réaliser. Ce qui participe à l'**élémentarisation** de la procédure transmise et à la **mise en évidence** des actions à réaliser.

Prenons pour exemple la couleur de peinture rouge. L'éducateur formule ainsi l'exemple *si vous prenez le pinceau rouge après vous remettez le pinceau dans le pot rouge.*

²²¹ Dans une telle démonstration, l'éducateur réalise l'action qu'il transmet à l'enfant sans entrer en contact direct avec lui et en utilisant les objets avec lesquels l'action est à effectuer.

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

Il illustre son discours en réalisant chacune des actions à faire, soit : saisir le pinceau rouge, sortir le pinceau rouge du petit pot de peinture, plonger le pinceau rouge dans le petit pot de peinture rouge, déposer le pinceau rouge dans le petit pot de peinture rouge. Après la réalisation de chaque action, l'éducateur produit une ostension de l'objet considéré : ostension du pinceau après l'avoir saisi et sorti du petit pot de peinture au moment de dire *rouge* ce qui attire l'attention des enfants sur la couleur de peinture rouge déposée sur le pinceau considéré ; ostension dynamique du pinceau (le pinceau est déplacé au-dessus du petit pot de peinture rouge) couplée à une ostension du petit pot de peinture rouge avant de plonger le pinceau dans le petit pot de peinture ce qui permet aux enfants de mettre les deux objets en correspondance (données d'entretien *post observation*) ; ostension du petit pot de peinture rouge après avoir déposé le pinceau dans le petit pot tout en disant *le pot rouge*. Au travers de cette dernière ostension, l'éducateur présente aux enfants **l'effet produit** par la réalisation de l'association demandée. Présentation qui permet la construction par les enfants d'une représentation complète de l'élément de consigne (Peirce, 1978). Ajoutons encore que les actions « saisir » et « mettre dans » sont réalisées en **synchronie parfaite** avec l'énonciation *prendre* et *dans*. **L'engagement massif du corps propre** de l'éducateur lors des deux illustrations confère à cet usage une portée de **guidance élevée** (Merri et Pichat, 2007) : l'éducateur rend visibles les actions que les enfants ont à exécuter pour réaliser l'usage prescrit. Il amène ainsi les capacités à mobiliser pour réaliser l'usage prescrit sur la scène sociale : identifier la couleur de peinture présente sur le pinceau via l'ostension du pinceau et la dénomination de la couleur de peinture ; identifier la couleur de peinture présente dans le petit pot de peinture via l'ostension de ce dernier ; associer les deux objets en réalisant l'action mettre dedans.

L'éducateur effectue une seconde fois l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, avec la couleur bleue cette fois-ci. L'éducateur explique, lors de l'entretien *post observation*, qu'il l'a fait en raison de l'effet qu'a la répétition sur les enfants de ces âges. Notons encore qu'il n'y a pas d'application concrète de l'usage prescrit des objets par l'éducateur avec la couleur de peinture jaune.

Dans un troisième temps, il énonce les conséquences du non-respect de l'usage prescrit : *parce que sinon ça va tout se mélanger dans les pots*. Cette énonciation s'accompagne d'un engagement important du corps de l'éducateur, ce qui renforce ses propos. L'éducateur produit un cercle avec son index tendu vers le plafond lorsqu'il illustre la notion de tout puis produit un pointage immédiat multiple couplé à un pointage immédiat long (environ 2'500") sur le petit pot de peinture qu'il tient dans sa main en disant *pot*. **Les mélanges sont dès lors proscrits** des petits pots de peinture.

Mentionnons pour terminer cette analyse que l'éducateur ponctue l'énonciation de cet élément de consigne par une **modification de l'orientation de son regard** : il regarde successivement tous les enfants en restant quelques secondes « yeux dans les yeux » avec chacun d'eux. Un jeu de regards éducateur-enfants se met donc en place durant l'énonciation de l'usage prescrit. Ce jeu de regard pourrait avoir comme fonction d'enrôler chaque enfant dans la tâche (Bruner, 1983), confère à la consigne transmise collectivement une dimension individuelle et vise la création d'accords (Moro, 2014).

Du côté des enfants. L'obligation qui est faite aux enfants de replacer le pinceau dans le petit pot de peinture de la bonne couleur nécessite la construction, par les enfants, de l'**inférence** : Si pinceau de couleur X ALORS petit pot de peinture de couleur X. Cette inférence, réalisée à deux reprises sur la **scène sociale**²²² par l'éducateur au travers de la réalisation des deux démonstrations distantes avec objets, vise la construction chez les enfants d'une **représentation générale de l'usage prescrit**. Représentation qui se développe par « l'accumulation et [le] remaniement de l'expérience immédiate » (Vygotski, 1935/1995, p. 40). La deuxième démonstration distante avec objet, réalisée par l'éducateur, contribue donc à enrichir, compléter et restructurer la représentation encore en construction que les enfants ont de l'usage prescrit mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture. L'absence d'application concrète de l'usage prescrit des objets avec la couleur de peinture jaune par l'éducateur implique que les enfants ont à généraliser les représentations qu'ils ont construites de l'usage prescrit illustré avec les couleurs rouge et bleue à la couleur jaune de manière autonome (i.e. sur la scène privée). Il semblerait que les enfants aient construit la représentation de cet usage prescrit : l'éducateur n'intervient²²³ qu'une seule fois dans l'intra-situation pour rappeler à Orélien de mettre le pinceau de peinture bleue dans la couleur de peinture bleue (i.e. dans le petit pot de peinture bleue) et non dans la couleur de peinture jaune comme il tente de le faire.

3.2.1.3.2. Un objectif non obligatoire : faire des mélanges de couleurs sur la feuille

Du côté de l'éducateur. L'objectif de cette situation peinture, faire des mélanges sur sa feuille, mentionné par l'éducateur durant l'entretien *post* observation, a un **caractère non**

²²² Scène sociale réfère ici au fait que les usages, ici l'usage prescrit, apparaît dans un premier temps entre les personnes comme « catégorie interpsychologique » (Vygotski, 1931/1960 repris par Wertsch, 1979).

²²³ L'éducateur mobilise alors le format question-réponse-feedback : il stoppe l'agir d'Orélien, le questionne sur l'endroit où se trouve le petit pot de peinture adéquat, relève les contradictions, puis rend visible, au travers d'un complexe de pointages, le lien entre le pinceau d'Orélien et le petit pot de peinture adéquat. Il active ainsi la réflexion autonome d'Orélien en amenant sur la scène sociale les capacités qu'Orélien a à mobiliser pour exécuter l'usage prescrit : inhiber le comportement inadéquat, identifier le bon petit pot de peinture, associer le pinceau au petit pot de peinture. Cette intervention éducative fait également office pour l'enfant de **mémoire externe**.

obligatoire comme le dénote le recours au verbal modal « vouloir ». L'éducateur offre donc la possibilité aux enfants de faire des mélanges sans néanmoins l'exiger ce qui fait écho à l'un des objectifs pédagogiques invoqués dans le projet pédagogique du groupe des Moyens : suggérer des possibilités en laissant le choix à l'enfant (document interne). Cette suggestion ouvre néanmoins le champ des possibilités en termes d'activité et contribue par conséquent à développer la pensée imaginaire des enfants (Archambault et Venet, 2007). L'énonciation de cet élément est couplée à la mise en scène des petits pots de peinture sur la table et n'engage de ce fait que très peu le corps propre de l'éducateur. Cet élément de consigne a donc une portée de guidance très faible (Merri et Pichat, 2007).

3.2.1.4. La constitution des espaces individuels de peinture

Du côté de l'éducateur. L'éducateur ne crée pas l'espace individuel de peinture de chaque enfant du fait qu'il ne distribue pas les petits pots de peinture à chacun d'eux. Il est donc envisageable qu'il considère que les enfants ont déjà construit les significations sur l'espace individuel de peinture.

Du côté des enfants. Chaque enfant a donc à créer par lui-même son espace individuel de peinture en rapprochant le petit pot de peinture de sa feuille. Tous les enfants, hormis Orélien, semblent avoir construit les significations sur leur espace individuel de peinture : chacun déplace vers sa feuille le petit pot de peinture qu'il a choisi alors qu'Orélien le laisse au centre de la table ce qui l'oblige à se lever à chaque fois qu'il souhaite se resservir en peinture. L'éducateur intervient donc pour modifier cet espace : il lui propose en effet de placer son petit pot près de sa feuille en mentionnant les actions qu'il a à réaliser pour ce faire.

Relevons encore que l'éducateur n'institue pas d'espace collectif de peinture lors de la mise en scène des objets et leur mise en situation. Il en instaure par contre un plus tard dans la situation. Il propose en effet à Audrey et Rachel de se servir dans le même petit pot de peinture et leur transmet ainsi les significations sur cet espace. Il engage pour cela son propre corps tout en disant *on met là au milieu comme ça Audrey vous prenez les deux en même temps*. Il produit un complexe de pointages rendant visibles les relations qu'il construit entre les enfants et le petit pot de peinture : il pointe dans un premier temps le petit pot de peinture déposé au centre de la table puis pointe, dans la continuité, successivement les deux enfants concernés par le partage du petit pot de peinture. Cette instauration du trio (deux enfants et un petit pot de peinture) tend à se rapprocher des relations que l'éducateur prescrit dans les situations peinture de novembre et de janvier (cf. infra).

Synthèse

L'éducateur ne présente pas spécifiquement les objets qu'il propose aux enfants pour peindre. Leur seule présence sur la table est donc suffisante pour rendre le contexte de la situation signifiant pour les enfants. Les objets sont donc signe de l'activité à réaliser : peindre.

La matrice d'activité spécifique est constituée essentiellement par l'éducateur dans cette première situation peinture de l'année. L'éducateur transmet l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, et l'objectif non obligatoire de la situation, mélanger les couleurs de peinture sur la feuille (relevons ici que le lieu des mélanges est par contre prescrit : il s'agit de la feuille et non des petits pots de peinture), aux enfants. La constitution de cette matrice d'activité nécessite néanmoins l'élaboration chez les enfants de connaissances sur la situation peinture. La transmission de l'usage prescrit repose, comme nous l'avons montré précédemment, sur les connaissances que les enfants ont de l'usage conventionnel des objets. La transmission de cet usage se fait via un engagement massif du corps de l'éducateur : l'éducateur démontre les actions à faire pour le réaliser et amène ainsi les capacités à mobiliser sur la scène sociale.

L'espace individuel de peinture de chaque enfant n'est pas construit par l'éducateur : il laisse chaque enfant construire son propre espace individuel de peinture. Il est dès lors envisageable qu'il estime que les enfants ont déjà construit les significations sur cet espace. Cette construction semble par ailleurs un prérequis à la construction d'espaces collectifs de peinture. Une sensibilisation à la création de tels espaces est proposée dans la présente situation peinture par l'éducateur. Il offre en effet l'opportunité aux enfants de partager les petits pots de peinture en plaçant deux pinceaux dans un même petit pot de peinture. Sensibilisation car la création de tels espaces n'est pas encore obligatoire. Elle le sera par contre dans les situations peinture d'octobre, novembre, janvier et juin.

Les couleurs de peinture sont à nommer dans cette situation. L'éducateur transmet ces significations au travers du **format question-réponse-feedback**. Format qui est mobilisé dans la présente situation, par l'éducateur, pour vérifier les connaissances que les enfants ont déjà du nom des couleurs.

3.2.2. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture d'octobre

Dans cette situation, l'éducateur propose aux six enfants participant à la situation (Adélaïde, Audrey, Karim, Korentin, Timothée et Orélien) les objets suivants : une feuille A4 de couleur brune et deux couleurs de peinture, le rouge et le jaune. Celles-ci sont disposées

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

dans six petits pots de peinture (trois petits pots de peinture rouge et trois petits pots de peinture jaune) dans lesquels est placé un pinceau. Les enfants sont assis l'un en face de l'autre. Audrey fait face à Korentin, Orélien à Karim, et Timothée à Adélaïde (cf. figure 13). L'objectif de cette situation est de mélanger les deux couleurs de peinture sur la feuille brune de sorte à produire de l'orange. Les enfants reçoivent comme consigne non seulement de mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur et de faire des mélanges sur la feuille mais aussi d'échanger leur petit pot de peinture avec l'enfant qui est assis en face d'eux. Il y a donc institution d'espaces collectifs de peinture.

Les actions expertes à réaliser dans cette situation sont : identifier la couleur de peinture présente sur son pinceau ; identifier dans l'environnement immédiat le petit pot de peinture de la couleur identique à celle présente sur le pinceau ; associer le pinceau au bon petit pot de peinture ; échanger son petit pot de peinture avec le camarade assis en face de soi ; mélanger la couleur rouge et la couleur jaune sur la feuille. Les capacités mobilisées pour réaliser ces actions sont : maintenir à l'esprit l'usage prescrit des objets, maintenir à l'esprit l'objectif de la situation, planifier ses actions pour exécuter l'usage prescrit, planifier ses actions pour atteindre l'objectif (y.c. dans sa dimension d'échange de son petit pot de peinture avec celui de son camarade assis en face de soi).

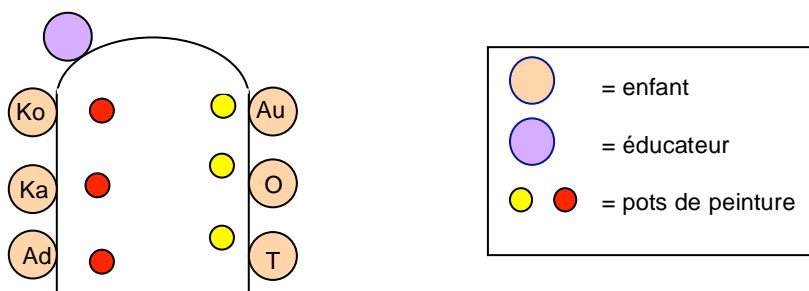


Figure 13 : organisation des enfants (Ad = Adélaïde, Au = Audrey, Ka = Karim, Ko = Korentin, O = Orélien, T = Timothée) et de l'éducateur autour de la table et emplacement des petits pots après leur distribution.

Précisons dès à présent que la présentation des feuilles et des couleurs de peinture fait l'objet d'une attention particulière de la part de l'éducateur : celui-ci, au travers de la sollicitation de la mémoire des enfants, tend à rendre attentifs les enfants au lien qui existe entre les couleurs des objets choisies et les couleurs présentes dans l'environnement immédiat des enfants (les couleurs de l'automne). Ces couleurs ayant été travaillées lors de la situation d'accueil du matin organisée quelques minutes avant la situation peinture. Il y a donc intention manifeste d'ancrer la situation peinture dans la **réalité immédiate connue des enfants** (données d'entretien *post* observation et document interne)

La matrice d'activité, constituée de l'usage prescrit mettre le pinceau dans la bonne couleur et de l'objectif mélanger les couleurs sur la feuille, est principalement construite par l'éducateur, via l'engagement de son corps. Et ce même s'il invite les enfants à participer à cette construction en leur demandant explicitement de se remémorer l'usage prescrit. Notons également qu'il sollicite leur participation lorsqu'il s'agit de nommer les couleurs de peinture.

Dans le présent sous-chapitre nous analyserons, en microgenèse, trois séquences (séquences 22 à 24) dans lesquelles l'éducateur présente les couleurs de peinture qu'il met à disposition des enfants, l'usage prescrit que les enfants ont à réaliser et l'objectif que les enfants ont à atteindre.

Nous terminerons ce sous-chapitre en proposant une synthèse des éléments analysés (i.e. matrice d'activité, espaces collectifs de peinture, couleurs de peinture).

3.2.2.1. Une co-construction du nom des couleurs de peinture

Dans la présente séquence, l'éducateur présente les couleurs de peinture en mobilisant le format question-réponse-feedback pour amener les six enfants participant à la situation à nommer, de manière autonome, le nom des couleurs présentées.

Séquence 22

Situation peinture d'octobre

La présentation des couleurs de peinture

(âge moyen des enfants : 35 mois)

[3'35'' à 4'11'']

L'éducateur s'approche de la table autour de laquelle les enfants sont assis en tenant les 6 petits pots de peinture et en disant *Alors*. A son arrivée près de la table, il pose les petits pots de peinture rouge sur la table et présente le contenu des petits pots de peinture jaune aux enfants en **questionnant *c'est quoi ça comme couleur ?*** Il ajoute ensuite ***on a regardé avant à l'accueil***. Il pose les pinceaux qu'il tient dans sa main au centre de la table tandis que Korentin répond *moi rouge*. L'éducateur répond *non ce n'est pas rouge* tout en tentant de séparer les trois petits pots de peinture jaune. **Il répète la question *c'est quoi comme couleur ?* en présentant le contenu d'un des petits pots de peinture jaune** à Korentin. Korentin répond *bleu*. L'éducateur présente le contenu du petit pot de peinture à chacun des autres enfants en déplaçant devant eux le petit pot de peinture ouverture orientée vers ces derniers. Il maintient le petit pot de peinture jaune devant Audrey tandis qu'Orélien dit *non c'est pas bleu*. L'éducateur oriente le contenu du petit pot de peinture vers Orélien tout en disant *non ce n'est pas bleu* et en fronçant les sourcils. Il regarde Korentin qui répète *non c'est pas bleu* tandis qu'Adélaïde répond *c'est jaune*. **L'éducateur répète *c'est***

JAUNE exactement tout en poursuivant sa tentative de séparer les petits pots de peinture jaune. Les enfants répètent *jaune* [réponse chorale]. L'éducateur ajoute *très bien Adélaïde* tout en amenant près de la table les petits pots de peinture jaune enfin séparés. Il **les pose au centre de la table en disant ça c'est JAUNE** et il saisit trois pinceaux. Il dépose un pinceau dans chaque pot en disant **je vais mettre un pinceau dans chaque pot**. Il saisit les trois petits pots de peinture rouge encastres les uns dans les autres, les soulève au-dessus de la table et questionne les enfants *et ça ?* tout en orientant l'ouverture du premier petit pot de peinture en direction de Korentin. Il présente le contenu du petit pot de peinture à Korentin qui répond *rouge*. L'éducateur présente le contenu du petit pot de peinture à chacun des enfants en déplaçant devant eux le petit pot de peinture rouge. Orélien répète *rouge*. L'éducateur maintient le petit pot de peinture devant Audrey en répétant **ROUGE** et en hochant affirmativement la tête. Il ajoute *très bien* puis dépose les petits pots de peinture rouge successivement au centre de la table.

Du côté de l'éducateur. La création d'un cadre commun de significations portant sur les couleurs de peinture se fait sous le **format question-réponse-feedback**. La question posée par l'éducateur est couplée à l'engagement de son corps. Cet engagement se fait via la production d'ostensions. La première ostension est **collective** – l'éducateur montrant à tout le collectif d'enfants le contenu du petit pot de peinture jaune – et est produite au moment où l'éducateur formule la question *c'est quoi comme couleur ça ?* La deuxième est une **ostension individuelle** réalisée devant Korentin et couplée à une reformulation de la question. La troisième est une **ostension circulaire** du contenu du petit pot de peinture : l'éducateur présente dans la continuité le contenu du petit pot de peinture à chacun des enfants assis autour de la table. La quatrième enfin est une **ostension individuelle** : l'éducateur présente le contenu du petit pot de peinture à Audrey. Cette forme d'engagement du corps de l'éducateur, sans la première ostension (collective), est reproduite lors de la présentation du petit pot de peinture rouge. L'éducateur valide/invalidé la première réponse donnée par un des enfants du collectif uniquement après avoir présenté le contenu du petit pot de peinture à chacun des enfants présents.

L'éducateur ne valide pas de la même manière la réponse correcte donnée par Adélaïde (réponse qui suit une réponse incorrecte) et la réponse correcte donnée par Korentin (réponse qui est immédiatement juste). Dans le premier cas, il répète à deux reprises le nom correct de la couleur. Une première fois en accentuant l'intensité de sa voix et une seconde fois en déposant le petit pot de peinture jaune sur la table. Ce qui renforce la transmission du nom correct de la couleur. Cela permet également aux enfants d'interpréter que le nom de la couleur énoncée est celle de la couleur qu'ils perçoivent. Dans le second cas, il répète une seule fois le nom correct de la couleur et produit lors de l'énonciation un

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

hochement affirmatif de la tête. Ajoutons encore que l'éducateur, tout comme lorsque le nom de la couleur de la feuille est questionné (cf. infra), **sollicite explicitement la mémoire des enfants** après les avoir questionnés une première fois sur le nom de la couleur de peinture jaune en disant *on a regardé avant à l'accueil*. Il instaure ainsi un lien entre les deux situations éducatives (données d'entretien *post observation*).

Du côté des enfants. Tous les enfants portent attention aux objets présentés par l'éducateur. Ils participent par ailleurs tous activement à l'énonciation de la réponse attendue par l'éducateur.

Prenons pour exemple l'énonciation du nom de la couleur jaune. Korentin répond après avoir vu le contenu du petit pot de peinture sur lequel porte la question *bleu*. Orélien, lorsque le contenu du petit pot de peinture lui est présenté, rectifie en disant *non ce n'est pas bleu*. Enfin, après la validation par l'éducateur de la réponse donnée par Orélien, Adélaïde répond *c'est jaune*. L'interaction des enfants autour du nom de la couleur peut être favorisée par la forme de l'intervention éducative. D'un côté, l'ostension collective couplée à la formulation de la première question produite par l'éducateur en tout début de présentation des couleurs contribue à **rendre la question collective**. D'un autre côté, **le temps de latence** entre la réponse donnée par l'enfant et le feedback donné par l'éducateur offre un **espace pour l'apparition de telles interactions**. Relevons encore que tous les enfants répètent le nom de la couleur de peinture validée par l'éducateur. Cette répétition n'est pas demandée par l'éducateur (données d'entretien *post observation*) mais contribue très certainement à l'appropriation par les enfants du nom de la couleur.

Soulignons enfin que les enfants semblent s'être appropriés du nom institutionnel de la couleur rouge. Korentin et Orélien donnent en effet ce nom à la place du nom de la couleur qu'ils perçoivent, le rose.

3.2.2.2. Une co-construction en puissance de l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, et une tentative de co-construction de l'objectif, faire des mélanges de couleurs sur la feuille

Dans cette séquence, l'éducateur transmet deux usages prescrits aux enfants : mettre le pinceau dans la bonne couleur et les mélanges de couleurs se font sur la feuille. L'éducateur engage les deux fois son corps. Il rend notamment visibles les relations existant entre les peintures et la feuille lors de la transmission de l'usage prescrit : les mélanges de couleurs se font sur la feuille.

Séquence 23

Situation peinture d'octobre

La consigne éducative

(âge moyen des enfants : 35 mois)

[4'11'' à 4'59'']

Après avoir déplacé la main de Korentin qui s'approchait des petits pots de peinture, l'éducateur dit aux enfants **Alors vous avez ça comme couleurs** [il tend l'index de sa main droite] **à disposition** tout en s'accroupissant près de la table. Il ajoute **écoutez bien la consigne** tout en posant son index tendu sur ses lèvres et en l'y maintenant. Il poursuit **vous avez du JAUNE** [il pointe en direction d'un des petits pots de peinture jaune déposé au centre de la table] **et vous avez** [il pointe, dans la continuité, un des petits pots de peinture rouge déposé au centre de la table] **du ROUGE** [il lève sa main devant lui et la baisse index et pouce joints vers la table]. Adélaïde dis-moi tandis que l'éducateur débute *si vous mélangez*. Il demande alors Adélaïde *je peux parler s'il te plaît j'aimerais que tu écoutes*. Il reprend ensuite *si vous mélangez du jaune et du rouge sur votre FEUILLE* tout en regardant Audrey. Il regarde les enfants assis à sa gauche en ajoutant **vous savez quelle couleur ça donne**. Korentin répond *rouge*. L'éducateur regarde ensuite Adélaïde en disant *le mélange ça fait* puis questionne *vous savez ou vous ne savez pas ?* Korentin répond *je ne sais pas* puis plie le coin supérieur gauche de sa feuille. L'éducateur répond alors *ça fait du orange*. Korentin répète *orange*. L'éducateur dit à Korentin *tu vas l'abîmer ta feuille Korentin* tandis qu'Orélien répète *orange*. L'éducateur place les petits pinceaux qu'il tient dans sa main dans les petits pots de peinture posés au centre de la table en disant *alors vous faites comme ça*. Il saisit un des petits pots de peinture rouge, le soulève devant lui en disant **vous vous rappelez ?** Il oriente ensuite l'ouverture du petit pot de peinture rouge contenant un pinceau en direction de Audrey et Orélien les regarde en disant **vous remettez TOUJOURS le pinceau dans la bonne couleur** [il touche à plusieurs reprises le sommet du pinceau qui se trouve dans le petit pot de peinture]. Il regarde en direction des enfants assis à sa droite. L'éducateur continue *si vous voulez faire des mélanges avec le rouge* [il pointe alors les petits pots de peinture rouge placés au centre de la table puis en continuité les petits pots de peinture jaune posés sur la table] **et le jaune les mélanges vous les faites sur votre feuille** [il pointe dans la continuité des deux pointages précédents à deux reprises la feuille brune placée devant Korentin puis maintient son index sur la feuille]. Il regarde toujours en direction des enfants assis à sa droite. Il regarde ensuite les enfants assis en face de lui et dit **et puis vous faites bien attention** [il déplace le petit pot de peinture qu'il tient dans sa main en direction des enfants assis en face de lui et le maintient devant eux] **quand vous prenez le pinceau** [il prend le pinceau qui est dans le petit pot de peinture] **ROUGE** [il sort le

pinceau du petit pot de peinture et le maintient au-dessus du petit pot] **de remettre dans le POT de la peinture** [il met le sommet du pinceau dans le petit pot de peinture en regardant Orélien, le ressort, le remet en regardant Timothée, le ressort] **ROUge** [il plonge le petit pinceau dans le petit pot de peinture et l'y maintient en regardant Orélien]. Audrey répond *oui* tout en touchant sa feuille et Orélien hoche affirmativement la tête. L'éducateur regarde en direction des enfants assis à sa droite tout en maintenant toujours le petit pinceau dans le petit pot de peinture et termine en disant *ça MARche ?* Korentin répond *ouais*. Audrey, Korentin, Karim, Orélien, Timothée regardent l'éducateur tout au long de l'énonciation de la consigne tandis qu'Adélaïde détourne le regard lorsque l'éducateur questionne les enfants sur le mélange produit par les couleurs rouge et jaune sur la feuille.

3.2.2.2.1. La co-construction en puissance de l'usage prescrit des objets

Du côté de l'éducateur. L'usage prescrit est introduit par une **demande**²²⁴ **explicite de remémoration** faite par l'éducateur aux enfants *vous vous rappelez*. L'ostension d'un petit pot de peinture contenant un pinceau réalisée conjointement à la sollicitation de la mémoire oriente les enfants vers l'usage prescrit transmis dans les situations peinture précédentes : mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur de peinture. L'énonciation de l'usage par l'éducateur se faisant très peu de temps après la demande de rappel (390 millisecondes), **aucun espace n'est libéré** par ce dernier pour accueillir la réponse d'un des enfants présents. Cette demande tend donc uniquement à **rendre conscient le re-travail cognitif** de la représentation de l'usage prescrit que les enfants ont déjà construite. Il y a donc co-construction en puissance de l'usage prescrit.

L'énonciation de l'élément de consigne se fait en **deux temps**. **Dans un premier temps**, l'éducateur énonce la règle de **manière générale** *vous remettez TOUjours le pinceau dans la bonne couleur*. **Dans un second temps**, il **illustre** l'usage prescrit de manière concrète en prenant pour exemple la couleur de peinture rouge. A chaque fois, il y a **engagement massif du corps propre de l'éducateur**. Lors de l'énonciation générale de l'usage prescrit, il appuie le caractère obligatoire de la consigne en accentuant l'intensité de sa voix lors de la mention *toujours*. Il présente également les objets impliqués dans la consigne aux enfants. Cette présentation se fait au travers d'une **ostension dynamique** d'un petit pot de peinture rouge contenant un pinceau montrant l'association attendue, puis d'un **pointage iconique immédiat multiple** du pinceau. Celui-ci indique quel est l'**objet principal** sur lequel les enfants ont à agir. La production conjointe, ostension dynamique –

²²⁴ L'intention de l'éducateur, en formulant cette demande, est de rendre conscient à l'esprit des enfants la constance de cet usage prescrit. Celui-ci est à réaliser dans toutes les situations peinture organisées dans le groupe des Moyens (données d'entretien *post* observation).

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

multiples pointages iconiques immédiats, rattache l'usage prescrit énoncé de manière générale à la situation immédiate concrète. Lors de l'illustration concrète de cet usage par exemplification avec la couleur rouge, l'éducateur produit une **démonstration distante avec objets**. Cette démonstration est ponctuée par plusieurs ostensions des différents objets, ce qui contribue à l'élémentarisation de la procédure et à la mise en évidence des actions principales à accomplir, tout comme cela était le cas dans la situation peinture de septembre (cf. supra). L'engagement massif du corps propre de l'éducateur confère, comme dans la situation peinture de septembre, une **portée de guidance élevée à cet usage prescrit** (Merri et Pichat, 2007). L'éducateur amène ainsi à nouveau les capacités à mobiliser pour réaliser l'usage prescrit sur la scène sociale.

Du côté des enfants. Lors de la transmission de l'usage prescrit, les enfants ont à produire, comme mentionné ci-dessus, un **re-travail cognitif conscient de la représentation de l'usage prescrit** qu'ils ont construite lors des situations peinture précédentes. La représentation qu'ils ont de l'usage prescrit peut donc s'enrichir et se restructurer via la nouvelle transmission faite par l'éducateur. L'absence d'illustration de l'usage prescrit avec la couleur jaune nécessite que les enfants généralisent de manière autonome (i.e. sur la scène privée) l'usage prescrit appliqué à la couleur de peinture rouge, à la couleur de peinture jaune. L'analyse des interventions éducatives produites durant la situation montre que cela semble être le cas : la seule intervention éducative réalisée pour maintenir présent à l'esprit d'un enfant l'usage prescrit des objets est produite lorsque Karim tente de remettre son pinceau de peinture rouge dans la couleur de peinture jaune.

3.2.2.2. Une tentative de co-construction de l'objectif de la situation : mélanger les couleurs sur la feuille

L'objectif de la situation, mélanger les couleurs sur la feuille, est introduit en deux temps. Dans un premier temps, l'éducateur questionne les enfants quant à la couleur produite par le mélange des couleurs rouge et jaune : **la couleur du mélange est donc à nommer**. Dans un second temps, il informe les enfants que le mélange des couleurs de peinture ne peut se faire que sur la **feuille**. Il engage dans les deux temps son corps propre.

3.2.2.2.1. La couleur du mélange à nommer

Du côté de l'éducateur. La question concernant le nom du mélange des deux couleurs de peinture, le jaune et le rouge, est couplée d'une part à une accentuation de l'intonation de la voix lors de l'énonciation du nom des deux couleurs concernées et d'autre part à un **complexe de pointages**. Ce complexe de pointages est constitué d'un pointage du petit pot de peinture jaune lors de l'énonciation du nom de cette couleur (il y a donc

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

synchronie parfaite entre le pointage et l'énonciation du nom de la couleur) et d'un pointage du petit pot de peinture rouge produit dans la continuité du premier et juste après l'énonciation du nom de la couleur. La quasi-simultanéité, pointage - énonciation du nom des couleurs de peinture indiquées, permet aux enfants d'interpréter que le nom de la couleur énoncée correspond à la couleur qu'ils perçoivent. **Le complexe de pointages rend quant à lui visible concrètement la relation que l'éducateur mentionnera dans la minute qui suit soit le mélange des deux couleurs de peinture sur la feuille.** Notons ici que l'éducateur indique, en accentuant l'intensité de sa voix, où auront à être réalisés les mélanges : sur la feuille. Il renforce ainsi la transmission du lieu de réalisation qui est, comme nous le verrons ci-dessous, obligatoire (cf. infra). La question est ensuite suivie par l'énonciation par l'éducateur de la réponse correcte, soit l'orange.

Du côté des enfants. Tous les enfants, sauf Adélaïde, regardent l'éducateur lorsqu'il les questionne sur le nom de la couleur produite par le mélange du jaune et du rouge. Aucun ne donne par contre la réponse attendue et ce même si le nom de la couleur orange a déjà été travaillé dans la situation accueil du matin de ce jour-là (données d'observation non analysées). Korentin fait une tentative en énonçant *rouge* puis ajoute, après que l'éducateur a demandé aux enfants s'ils savent ou non la réponse, qu'il ne sait pas. Il est envisageable que la question soit trop difficile pour les enfants présents, ce dont l'éducateur a conscience (données d'entretien *post* observation). Cette question réfère en effet uniquement à une connaissance conceptuelle du mélange du rouge et du jaune et n'est pas liée à la perception immédiate du mélange questionné : l'orange.

3.2.2.2.2. *Faire des mélanges sur la feuille*

Du côté de l'éducateur. L'éducateur rappelle explicitement **le lieu** où a à être réalisé le mélange de couleurs : la feuille. Ce lieu est donc **prescrit** par la consigne éducative. Ce rappel est couplé à la production d'un complexe de pointages. Ce **complexe de pointages** est constitué d'un pointage des petits pots de peinture rouge suivi, dans la continuité, d'un pointage des petits pots de peinture jaune (tous deux réalisés lors de l'énonciation *rouge*) suivi, dans la continuité, de deux pointages iconiques immédiats réalisés sur la feuille (en synchronie parfaite avec l'énonciation du mot *feuille*). Le second pointage iconique immédiat est maintenu plus d'une seconde sur la feuille et peut ainsi, au vu de sa durée, être considéré comme une **ostension**. Ce **complexe de pointages-ostension rend visible la relation mentionnée** oralement par l'éducateur : soit rouge - jaune - feuille. L'ostension finale libère par ailleurs un espace de réflexion durant lequel les enfants peuvent mettre en lien les trois objets impliqués dans la réalisation de l'objectif tout en conférant au lieu où sont à faire les mélanges un caractère obligatoire. Alors que, comme le dénote le recours au

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

verbe modal *vouloir*, la réalisation de mélange ne l'est en rien. Il s'agit uniquement d'une possibilité qu'offre l'éducateur aux enfants tout comme il l'a fait, comme analysé précédemment, dans la situation peinture de septembre.

Précisons encore que la construction des significations portant sur l'objectif de la situation se poursuit à la fin de la mise en scène des objets : l'éducateur propose aux enfants de peindre des feuilles s'ils le souhaitent et de peindre autre chose s'ils en ont envie. Il y a donc, tout comme dans la situation peinture de septembre, **suggestion d'actions de la part de l'éducateur et liberté laissée aux enfants de les réaliser ou pas**. Ces suggestions ouvrent le champ de possibilités en termes d'activité et contribuent par conséquent au développement de la pensée imaginaire des enfants (Archambault et Venet, 2007).

Ajoutons pour terminer que ces deux éléments sont introduits par une demande explicite que fait l'éducateur aux enfants concernant leur attention. Cette demande est par ailleurs couplée à une modification de la posture, l'éducateur mettant son regard à hauteur du regard des enfants, et à la production d'un co-verbal signifiant aux enfants la nécessité de se taire. Ajoutons encore qu'il y a à nouveau (tout comme dans la situation peinture de septembre) instauration d'un jeu de regards éducateur-enfants lors de l'énonciation des deux éléments de consigne. Jeu de regards qui a toujours une fonction d'enrôlement de tous les enfants du collectif dans la tâche (Bruner, 1983), qui confère à la consigne donnée collectivement une dimension individuelle et qui vise la création d'accords (Moro, 2014).

3.2.2.3. L'institution d'espaces collectifs de peinture

Dans cette séquence, l'éducateur institue les différents duos via un engagement massif de son corps. Engagement qui rend visibles les liens qui existent entre les deux enfants du duo et les petits pots de peinture. L'éducateur constitue ainsi des espaces collectifs de peinture qui prescrivent les échanges de petits pots de peinture.

Séquence 24

Situation peinture d'octobre

L'institution de duos

(âge moyen des enfants : 35 mois)

[5'00'' à 5'23'']

L'éducateur se lève, saisit un des petits pots de peinture jaune placés au centre de la table tout en disant ***je vous mets ça à disposition***. Il dépose le petit pot de peinture jaune sur la table devant la feuille de Timothée puis dit *hop*. Il saisit un des petits pots de peinture rouge posés au centre de la table puis le dépose sur la table devant la feuille d'Adélaïde. **Il indique à ces deux enfants Adélaïde [il pointe alors**

Adélaïde] et Timothée [il pointe Timothée] vous [il saisit le petit pot de peinture jaune] **prenez ces** [il pose le petit pot de peinture à proximité de la feuille de Timothée] **deux pots** [il saisit le petit pot de peinture rouge et le pose à proximité de la feuille d'Adélaïde]. Il ajoute tout en regardant Timothée et en réalisant **deux va-et-vient entre les deux enfants** avec son index tendu **vous vous passez les couleurs d'accord** ? Timothée hoche affirmativement la tête. Adélaïde prend le petit pot de peinture rouge déposé près de sa feuille. Timothée l'observe puis prend le petit pot de peinture jaune déposé près de sa feuille. L'éducateur saisit un des petits pots de peinture jaune placés au centre de la table, le déplace en direction de Karim tout en disant **Karim**. Il déplace le petit pot de peinture vers Orélien puis dépose le petit pot de peinture jaune sur la table devant la feuille d'Orélien en disant **et Orélien**. Il ajoute ensuite **c'est la même chose**. Il saisit un des petits pots de peinture rouge, le déplace vers Karim **vous avez un pot de rouge** [il dépose alors le petit pot de peinture rouge sur la table devant la feuille de Karim] **un pot de jaune**. Il termine par **et vous vous passez les couleurs** tout en regardant Orélien et en faisant un va-et-vient entre les deux enfants avec son index tendu. Karim prend le petit pot de peinture rouge. Orélien observe la situation. L'éducateur regarde Korentin en disant **et puis** [il saisit le dernier petit pot de peinture rouge placé au centre de la table]. Il regarde Audrey tout en mentionnant **pour Korentin et Audrey** [il saisit alors le dernier petit pot de peinture jaune placé au centre de la table, le soulève, rapproche les deux petits pots l'un de l'autre] **c'est** [il dépose les deux petits pots de peinture sur la table entre les feuilles de Korentin et Audrey] **la même chose**. Audrey répond *ok*. [...] Il saisit les deux petits pots de peinture posés sur la table entre les feuilles de Korentin et Audrey, les soulève et les repose sur la table en disant *voilà* puis ajoute *je vous laisse faire*. Tous les enfants se mettent à peindre.

Du côté de l'éducateur. L'institution des duos débute par l'annonce collective de la mise à disposition des petits pots de peinture par l'éducateur *alors je vous mets ça à disposition*. L'éducateur **institue ensuite successivement les différents duos** – Adélaïde-Timothée, Karim-Orélien, Korentin-Audrey – en engageant son propre corps.

Dans un premier temps, il institue les duos en mettant les deux enfants impliqués **en relation**. Cette mise en relation engage à chaque fois le corps propre de l'éducateur mais prend néanmoins des formes différentes. Lors de l'institution du premier duo (Adélaïde-Timothée), l'éducateur réalise **un complexe de pointages** reliant les deux enfants : le premier pointage est dirigé vers Adélaïde et le second, fait dans la continuité du premier, en direction de Timothée. Les deux pointages sont produits en synchronie parfaite avec l'énonciation du prénom de l'enfant concerné. Lors de l'institution du deuxième duo (Karim-Orélien), l'éducateur réalise un **complexe de pointages** composé d'un pointage réalisé avec le petit pot de peinture jaune dirigé vers Karim et du dépôt du petit pot de peinture jaune

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

devant Orélien. Chaque pointage est réalisé en synchronie parfaite avec l'énonciation du prénom de l'enfant concerné. Lors de l'institution du dernier duo (Korentin-Audrey), l'éducateur réalise un complexe **de regards indexicalisés** : il regarde dans un premier temps Korentin puis regarde dans la continuité Audrey. Ce complexe de regards indexicalisés est certes moins explicite que les complexes de pointages produits lors de l'institution des duos précédents, mais il rend néanmoins visible le lien que l'éducateur institue entre les deux enfants. **L'éducateur rend ainsi visibles, au travers de l'engagement de son corps propre, les duos qu'il crée.**

Dans un deuxième temps, l'éducateur **indique** aux duos institués, en engageant son propre corps toujours, quels seront **les petits pots de peinture** qu'ils auront à utiliser. Cet engagement du corps propre de l'éducateur se manifeste sous la forme **du dépôt** successif ou simultané des deux petits pots de peinture devant chacun des enfants du duo. Lors de l'institution des deux premiers duos, le dépôt des deux petits pots de peinture se fait l'un après l'autre et est couplé à une explicitation orale, *vous prenez ces deux pots pour ce qui concerne le duo Adélaïde-Timothée et vous avez un pot rouge et un pot jaune pour ce qui concerne le duo Karim-Orélien*. Tandis que lors de l'institution du dernier duo, le dépôt est simultané et est couplé à *c'est la même chose*. Il y a donc référence explicite à ce qui a été énoncé précédemment à Adélaïde et Timothée et à Karim et Orélien. Ajoutons ici que cette référence avait déjà été donnée à Karim et Orélien avant la distribution de leurs deux petits pots de peinture. **L'éducateur rend donc visibles, au travers du dépôt des petits pots de peinture sur la table à proximité de la feuille de chaque enfant, les objets matériels qui auront à être utilisés par chacun et à être échangés.**

Dans un dernier temps, l'éducateur indique aux premiers duos institués les **actions** que chaque duo aura à **réaliser** avec les deux petits pots de peinture qui lui ont été attribués : soit échanger le petit pot de peinture avec l'enfant assis en face de soi. Cette indication se fait au travers de l'engagement du corps propre de l'éducateur : l'éducateur produit un **complexe de pointages** reliant les deux enfants impliqués dans le duo (en faisant un va-et-vient entre les deux enfants avec son index tendu). Cet engagement du corps **finalise l'institution des espaces collectifs de peinture en rendant visible le double sens de l'échange.**

Prenons l'exemple du premier duo institué : l'éducateur pointe Timothée-Adélaïde-Timothée-Adélaïde-Timothée. Notons que l'éducateur ne produit pas un tel complexe de pointages lors de l'institution du dernier duo. Il mentionne uniquement aux enfants le constituant qu'il s'agit de faire la même chose que ce qu'ont à faire les autres duos.

Relevons encore que l'éducateur organise matériellement l'espace collectif de peinture de manière identique pour chaque duo : les enfants sont assis l'un en face de l'autre. Les enfants assis en face de l'éducateur se voient proposer un petit pot de peinture jaune et les enfants assis à la droite de l'éducateur se voient proposer un petit pot de peinture rouge. L'intention de l'éducateur, en organisant ainsi l'espace, est de favoriser les échanges entre les enfants (données d'entretien *post* observation). Cette organisation des objets et des enfants dans l'espace contraint l'échange des petits pots de peinture et contribue ainsi, pour partie, au contrôle externe des capacités à mobiliser pour mélanger les couleurs de peinture sur la feuille. Les capacités à mobiliser ayant également été amenées sur la scène sociale par l'éducateur lorsqu'il a rendu visible le double sens de l'échange des petits pots de peinture (cf. supra).

Ajoutons pour terminer que l'engagement massif du corps propre de l'éducateur confère **une portée de guidance élevée** aux actions que les enfants ont à réaliser pour atteindre l'objectif : soit échanger les petits pots de peinture (Merri et Pichat, 2007). Cette action est par ailleurs rappelée par l'éducateur quelques minutes plus tard lors de la clôture de la mise en scène des objets (à 5'35").

Du côté des enfants. Tous les enfants regardent l'éducateur lorsque celui-ci institue les différents espaces collectifs de peinture. Chacun prend ensuite le petit pot qui lui a été attribué immédiatement après la distribution (pour ce qui concerne Adélaïde, Timothée, Karim et Audrey) ou après le signal de départ donné par l'éducateur (pour ce qui concerne Orélien et Korentin). Chaque enfant s'est donc approprié le petit pot de peinture qui lui est destiné.

Relevons pour terminer qu'Orélien montre avoir construit les significations sur l'espace individuel de peinture (alors qu'il semblerait qu'il ne les avait pas construites dans la situation peinture de septembre (cf. supra)) lorsqu'il se sert de son petit pot de peinture : il le déplace et le pose sur la table en grande proximité avec sa feuille.

Synthèse

La matrice d'activité est, en partie du moins, **co-construite** entre l'éducateur et les enfants. L'usage prescrit, mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur de peinture, présente des **caractéristiques de co-construction** sans néanmoins être une réelle co-construction. L'éducateur sollicite certes explicitement un travail de remémoration de la part des enfants, mais le temps de latence entre cette demande et la formulation par l'éducateur de l'usage prescrit est court et ne permet pas d'accueillir une réponse de la part des enfants.

Relevons encore que la transmission de l'usage prescrit passe, tout comme dans la situation peinture de septembre, au travers d'un **engagement massif du corps** de l'éducateur. L'éducateur démontre les actions à réaliser et amenant ainsi, tout comme dans la situation peinture de septembre, les capacités à mobiliser sur la scène sociale.

Il y a enfin tentative de **co-construction de l'objectif de la situation**, produire de l'orange en mélangeant les deux couleurs de peinture rouge et jaune, par l'éducateur : celui-ci questionne les enfants quant au nom de la couleur ainsi produite. Mais celle-ci ne se concrétise pas : les enfants ne répondent pas et ne semblent donc pas être en mesure de le faire. Ajoutons encore que les enfants sont, tout comme ils l'étaient dans la situation peinture de septembre, libres de peindre ce qu'ils souhaitent sur leur feuille. L'éducateur leur suggère en effet de peindre des feuilles sans néanmoins l'imposer.

L'atteinte de l'objectif de la situation passe également par la constitution par l'éducateur de duos d'enfants : chaque enfant du duo a à échanger son petit pot de peinture avec son vis-à-vis. L'institution de ces **différents espaces collectifs de peinture** transforme l'acte de peindre des enfants : ils n'ont plus à peindre dans un espace individuel de peinture mais ont à peindre dans **un espace collectif de peinture**. Le rapport à l'espace s'en voit donc modifié : **il est prescrit par l'institution**. La construction de tels espaces repose sur la construction préalable des espaces individuels de peinture.

Les couleurs de peinture sont toujours à **nommer** par les enfants, comme cela était le cas dans la situation peinture de septembre, mais l'espace laissé par l'éducateur entre la formulation d'une réponse erronée par un des enfants et le feedback donné par l'éducateur rend possible une nouvelle réponse de la part d'un ou de plusieurs enfants du collectif : chacun **participe donc activement à la création des significations portant sur le nom des couleurs de peinture**.

3.2.3. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de novembre

Dans cette situation peinture, l'éducateur propose aux sept enfants participant à la situation (Jérémy, Karim, Lara, Madeline, Orélien, Rachel et Timothée) les objets suivants : 3 petits pots de peinture contenant de la peinture blanche, un pinceau par enfant, une carte noire A5 ainsi que des paillettes dorées et argentées contenues dans deux flacons. Les enfants sont assis autour de la table (cf. figure 14). L'objectif de la situation est double : il s'agit d'une part de peindre la carte noire avec la peinture blanche et d'autre part de saupoudrer des paillettes argentées et/ou dorées sur la peinture blanche. L'objectif final de la

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

situation est de créer des cartes pour le calendrier de l'Avent. L'usage prescrit, essayer le pinceau au bord du petit pot de peinture²²⁵, est à réaliser par les enfants.

Les actions expertes à réaliser dans cette situation sont : essuyer son pinceau au bord du petit pot de peinture ; étaler la peinture sur la feuille A5 ; partager son petit pot de peinture avec son/ses voisin(s) ; saupoudrer les paillettes sur les espaces peints. Les capacités mobilisées pour réaliser ces actions sont : maintenir à l'esprit l'usage prescrit des objets ; maintenir à l'esprit les espaces collectifs de peinture ; maintenir à l'esprit le double objectif de la situation ; planifier ses actions pour réaliser l'usage prescrit ; planifier ses actions pour déposer le petit pot de peinture dans un espace accessible par son/ses voisins (inhiber un comportement non adéquat) ; planifier ses actions pour atteindre les deux objectifs (1. peindre ; 2. saupoudrer) ; identifier les espaces peints ; saupoudrer les espaces peints de paillettes.

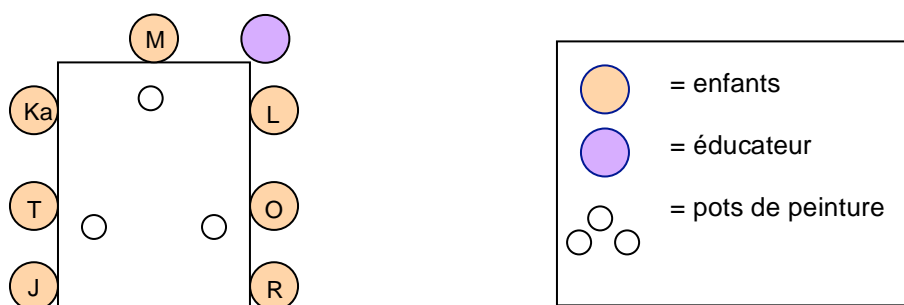


Figure 14 : organisation des enfants (J = Jérémy, Ka = Karim, L = Lara, M = Madeline, O = Orélien, R = Rachel, T = Timothée) et de l'éducateur autour de la table et emplacement des petits pots de peinture après l'institution des différents espaces collectifs de peinture.

La matrice d'activité dans cette situation se compose donc de deux activités : **peindre et saupoudrer** des paillettes sur la peinture étalée. Elle se compose par ailleurs des deux usages prescrits suivants : essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture et déposer le petit pot de peinture dans un endroit accessible à l'enfant qui le partage.

Cette matrice est principalement construite par l'éducateur, via l'engagement de son corps, et ce même s'il invite les enfants à participer à la construction de l'usage prescrit, essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture, en leur demandant explicitement de se remémorer cet usage. La constitution des espaces collectifs de peinture se fait également via l'engagement du corps de l'éducateur qui rend ainsi visibles les liens qu'il institue entre les enfants et les objets ainsi que l'endroit où doivent être déposés les petits pots de peinture.

²²⁵ Les enfants ont à réaliser cet usage prescrit dans toutes les situations peinture organisées dans le groupe des Moyens au long de l'année institutionnelle (données d'entretien *post observation*). Cet usage a été transmis par l'éducateur de manière contingente à l'agir des enfants du collectif dans la situation peinture d'octobre (cf. *infra*), mais n'a par contre pas été transmis dans la situation peinture de septembre.

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

Il y a par contre co-construction du nom des couleurs des cartes et de la peinture. Cette construction repose, comme dans la situation précédente, sur la réalité présente dans l'environnement immédiat des enfants (la neige).

Dans le présent sous-chapitre nous analyserons, en microgenèse, quatre séquences. Dans les trois premières (séquences 25 à 27), l'éducateur présente les couleurs des objets qu'il propose aux enfants pour peindre, l'activité que les enfants auront à réaliser et l'usage prescrit des objets. Dans la dernière (séquence 28), l'éducateur institue les trios et les quatuors.

Nous terminerons ce sous-chapitre en proposant une synthèse des éléments analysés (i.e. matrice d'activité, espaces collectifs de peinture, couleurs de peinture).

3.2.3.1. La co-construction du nom des couleurs des cartes et de la peinture

Dans cette séquence, l'éducateur présente la couleur des cartes et de la peinture en mobilisant le format question-réponse-feedback et en ancrant le nom des couleurs dans la réalité présente dans l'environnement immédiat des enfants.

Séquence 25

Situation peinture de novembre

La présentation des couleurs des cartes et la peinture

(âge moyen des enfants : 37 mois)

[4'00'' à 4'53'']

L'éducateur s'approche de la table en tenant une enveloppe dans laquelle se trouvent 7 cartes noires en disant **Alors ÇA ça va être les CARTES**. Il s'agenouille près de la table entre Karim et Madeline. Il saisit les cartes contenues dans l'enveloppe en ajoutant *sur lesquelles vous allez peindre*. Il les sort de l'enveloppe, les tourne devant lui tout en questionnant les enfants **c'est quelle couleur ça ?** [il regarde alors les enfants assis en face de lui]. Il tourne les cartes en direction des enfants assis à sa droite et les regarde. Il tourne les cartes de 90°, regarde les enfants assis en face de lui, fait la moue tout en demandant *vous savez ?* Il tourne les cartes devant lui à deux reprises tout en maintenant sa moue puis regarde Madeline. Orélien répond *brun*. L'éducateur regarde alors Orélien et lui répond **presque** tout en tournant les cartes qu'il tient dans sa main puis ajoute **noir** en tournant une seconde fois les cartes dans sa main. Orélien questionne *noir ?* L'éducateur se lève de la table, dépose l'enveloppe contenant les cartes sur l'étagère située derrière lui, et dit **on va faire sur des cartes noires aujourd'hui**. Orélien répète le nom de la couleur qu'il avait donnée précédemment *brun*. L'éducateur répond *non brun c'est* [il regarde ses vêtements] *qui c'est qui a du BRUN sur lui* [il regarde les vêtements des enfants assis

autour de la table]. Les enfants répondent *moi* [réponse chorale]. L'éducateur regarde le meuble situé derrière les enfants, se déplace vers celui-ci en disant **brun c'est comme ça. Il saisit un marron qui y était déposé, se déplace vers Orélien, tend le marron vers lui en disant brun c'est ça.** Karim, Timothée, Lara et Orélien suivent l'éducateur du regard. L'éducateur amène le marron devant Orélien, le lui présente en le faisant tourner dans sa main en disant *mais c'est aussi une couleur foncée*. Tous les enfants suivent les actions produites par l'éducateur et Jérémy répond *d'accord*. L'éducateur **touche le marron** qu'il tient dans sa main avec son pouce en disant **ça c'est brun** puis **touche à deux reprises les cartes noires** qu'il tient dans sa main droite avec son index de la main gauche en disant **ça c'est noir**. L'éducateur regarde alors Jérémy. L'éducateur se déplace vers le meuble et y dépose le marron. Il revient vers la table en disant **PAR CONTRE on va dessiner on va PEINDRE plutôt avec** [il s'agenouille vers la table entre Lara et Madeline]. Il saisit alors le grand pot de peinture blanche posé au centre de la table. Il maintient le grand pot de peinture blanche devant lui **tout en le touchant** à deux reprises avec son index alors qu'il questionne les enfants **ça c'est quoi comme couleur ?** Il regarde les enfants assis à sa gauche. Il regarde ensuite Jérémy en ajoutant **comme la NEIGE** tout en faisant tourner sur lui-même le grand pot de peinture blanche. Jérémy répond *oui*. L'éducateur répète alors sa question *oui mais c'est* [il regarde le grand pot de peinture blanche] *quelle couleur ?* [il regarde Karim]. Madeline répond *blanc*. L'éducateur la regarde en disant *blanc joli*. Orélien répète *blanche*. L'éducateur ajoute en regardant les enfants assis à sa gauche *c'est blanc* tout en faisant tourner le grand pot de peinture blanche sur lui-même.

Du côté de l'éducateur. Les couleurs de deux objets, les cartes et la peinture, sont à nommer par les enfants dans cette situation, comme cela était le cas dans la situation peinture d'octobre. Les deux couleurs sont par ailleurs mises en lien avec les objets présents dans l'environnement immédiat des enfants et leur transmission, au travers du format question-réponse-feedback, engage massivement le corps propre de l'éducateur.

La formulation de la question sur le **nom de la couleur des cartes** se fait conjointement à la production d'ostensions dynamiques du tas de cartes noires. Elle est suivie d'un silence de l'éducateur. Ce silence laisse un espace de réflexion aux enfants et est ainsi une manifestation de l'intention de l'éducateur d'obtenir une réponse de ces derniers. L'éducateur sollicite ensuite oralement les enfants en questionnant leur savoir *vous savez ?* Orélien répond *brun*. L'éducateur invalide la réponse donnée par Orélien en engageant son corps. **Dans un premier temps**, l'éducateur présente à Orélien un objet de son **environnement immédiat**, le marron, qui a la couleur que ce dernier a énoncée, le brun : il produit alors une ostension du marron face à Orélien. **Dans un second temps**, il met en **contraste les deux couleurs** considérées, le noir et le brun, en réalisant un

complexe de pointages immédiats. Ce complexe de pointages est constitué d'un pointage immédiat sur le marron brun produit en synchronie parfaite avec l'énonciation de la couleur de cet objet puis dans la continuité d'un pointage immédiat multiple sur les cartes noires produit, à nouveau, en synchronie parfaite avec l'énonciation de la couleur de cet objet. Le couplage, pointage - énonciation du nom de la couleur, permet aux enfants d'interpréter que la couleur nommée par l'éducateur correspond à la couleur qu'ils perçoivent. Il y a donc transmission manifeste des noms de deux couleurs par l'éducateur aux enfants.

La formulation de la question concernant **la couleur de peinture** est réalisée également conjointement à la production d'une ostension du grand pot de peinture couplée à un pointage immédiat multiple de celui-ci. Après avoir laissé, au travers d'un silence, un **espace de réflexion** aux enfants, l'éducateur donne un **indice** : le nom de la couleur cherché est identique au nom de la couleur de la neige. Il rattache ainsi la couleur de la peinture à la couleur d'un objet présent dans **l'environnement immédiat des enfants**. L'éducateur valide enfin le nom correct donné par Madeline en répétant *blanc* sans engager de manière spécifique son corps. Le nom de la couleur blanche étant connu des enfants, du moins de certains d'entre eux, il est envisageable que la production conjointe de l'ostension de l'objet et de l'énonciation du nom de la couleur de celui-ci ne soit plus nécessaire.

Ajoutons pour terminer que tout comme dans les situations peinture de septembre et d'octobre un jeu de regards éducateur-enfants est instauré. Jeu de regards qui a toujours une fonction d'enrôlement des enfants dans la tâche (Bruner, 1983), qui confère à la question posée collectivement une dimension individuelle et qui rend possible la création d'accords entre l'éducateur et les enfants (Moro, 2014).

Du côté des enfants. Les enfants, et tout particulièrement Orélien lorsqu'il questionne le nom de la couleur de la carte et répète le nom de la couleur de la peinture, participent à la construction du nom des couleurs de peinture. Il y a donc co-construction, comme cela était le cas dans la situation peinture d'octobre, du nom des couleurs. Ajoutons encore que la référence aux deux objets présents dans l'environnement immédiat des enfants, la neige pour la couleur blanche et le marron pour la couleur brune, rend possible la construction, par les enfants, d'une **représentation concrète** de chacune des deux couleurs. La représentation se construit ainsi en partant de la situation concrète.

3.2.3.2. La construction du contexte de l'activité, peindre et saupoudrer de paillettes, via notamment la connaissance de l'objet paillette

Dans cette séquence, l'éducateur transmet le contexte de l'activité – peindre et saupoudrer les paillettes sur la peinture – au travers notamment de la transmission des significations de l'objet paillette via de multiples ostensions.

Séquence 26

Situation peinture de novembre

La présentation du contexte de l'activité : peindre et saupoudrer la peinture de paillettes (âge moyen des enfants : 37 mois)

[4'55'' à 5'37'']

L'éducateur pose les pinceaux sur la table en disant *vous dessinez enfin vous peignez* puis ajoute **ce que vous avez envie** [il saisit une des cartes posées devant lui] **sur une carte comme ça** [il présente la carte au collectif d'enfants en regardant les enfants assis à sa gauche]. Il maintient l'ostension de la carte noire puis poursuit *et quand vous avez fini*. Il saisit le flacon de paillettes argentées posé au centre de la table en disant **on va METTRE** [il tourne le flacon de paillettes argentées devant Madeline] **on va saupoudrer** [il maintient l'ostension du flacon devant Madeline] **avec des petits brillants** [il tourne le flacon de 180° et l'oriente en direction des enfants assis à sa gauche] *soit* [il déplace le flacon en le bougeant de droite à gauche vers les enfants assis à sa gauche] *des brillants comme ça* [il regarde le flacon] *argentés* [il maintient le flacon devant les enfants assis à sa gauche]. Il pose le flacon de paillettes argentées sur la table. Il prend le flacon de paillettes dorées en disant *soit des brillants comme ça* [il présente le flacon aux enfants assis en face de lui] *dorés* [il oriente le flacon en direction des enfants assis à sa gauche puis regarde le flacon]. Il avance le flacon vers les enfants assis à sa gauche tout en les regardant. Il tourne le flacon sur lui-même puis ajoute *ça c'est vous qui choisissez* tout en faisant tourner une nouvelle fois le flacon sur lui-même. Il maintient le flacon devant les enfants assis à sa gauche tandis que Orélien dit *c'est moi moi ça veut celui-là*. L'éducateur répond *après vous me dites chacun votre tour quand vous avez fini de peindre* tout en déposant le flacon de paillettes dorées au centre de la table. Il ajoute *comme ça on va faire un super calendrier de l'Avent ça marche ?*

3.2.3.2.1. La construction des significations de l'objet paillette

Du côté de l'éducateur. L'éducateur présente les deux flacons de paillettes en réalisant de nombreuses **ostensions** de ceux-ci. Ces ostensions sont produites successivement devant tous les enfants et ponctuent le discours de l'éducateur. Il produit

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

une première ostension dynamique (i.e. il tourne le flacon) du flacon de paillettes argentées devant Madeline lorsqu'il dit *METTRE*. Il maintient un peu moins d'une seconde le flacon devant cette enfant en ajoutant *on va saupoudrer* puis déplace le flacon pour le présenter aux enfants assis à sa gauche en disant *avec des petits brillants*. Il produit ensuite une ostension dynamique du flacon toujours en direction des enfants assis sur sa gauche sur *soit* puis maintient l'ostension devant ces mêmes enfant sur *argentés*. Il saisit le second flacon de paillettes, le présente aux enfants assis en face de lui en disant *soit des brillants comme ça*, puis l'oriente en direction des enfants assis à sa gauche sur *dorés*. Ces multiples ostensions des deux flacons de paillettes réalisées devant tous les enfants contribuent à la construction de significations sur ce que **sont ces paillettes et sur le nom de leur couleur**.

3.2.3.2. La construction des significations sur l'activité à réaliser : peindre et saupoudrer les paillettes sur la peinture

Du côté de l'éducateur. La transmission de la manière dont les objets auront à être utilisés, peindre sur la carte avec de la peinture blanche et saupoudrer la peinture de paillettes, se fait de manière concise. L'éducateur informe oralement les enfants qu'ils ont à peindre sur la carte en la leur présentant, il met ainsi en lien les connaissances que les enfants ont déjà de l'acte de peindre avec le nouveau support qu'il propose dans cette situation. Il informe ensuite, tout en présentant les deux flacons de paillettes (cf. supra) aux enfants, que les paillettes auront à être saupoudrées sur la carte lorsque la peinture sera terminée. **Il donne ainsi l'ordre de succession des deux activités qu'auront à réaliser les enfants mais ne montre néanmoins pas comment les réaliser.**

Du côté des enfants. Il semblerait que cette mise en scène ne soit pas suffisante pour permettre aux enfants, et plus particulièrement à Orélien, de construire les significations sur l'ordre de succession des activités à réaliser. Orélien demande en effet d'avoir les petits flacons de paillettes immédiatement après que l'éducateur les a présentés aux enfants. L'éducateur ajoute alors une information supplémentaire : il s'agira pour les enfants de saupoudrer les paillettes les uns après les autres. Cette intervention est contingente à l'agir des enfants (Bruner, 1984).

3.2.3.3. La co-construction, en puissance, de l'usage prescrit : essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture

Dans cette séquence, l'éducateur transmet aux sept enfants présents l'usage prescrit, essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture, via un engagement massif de son corps. L'éducateur effectue en effet à plusieurs reprises les actions que les enfants ont à

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

réaliser. L'éducateur rappelle également l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, et ce même si la situation ne s'y prête pas.

Séquence 27

Situation peinture de novembre

L'usage prescrit : essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture

(âge moyen des enfants : 37 mois)

[6'33'' à 6'56'']

L'éducateur questionne les enfants ***vous vous rappelez la consigne par rapport à*** tout en remplissant un des petits pots transparents vides de peinture blanche. Il s'agenouille près de la table et ajoute ***par rapport à la peinture ?*** Il ferme le grand pot de peinture blanche et dit ***quand vous TREMpez votre pinceau*** [il saisit un des pinceaux posés sur la table tout en regardant les enfants assis à sa gauche] ***dans la peinture*** [il amène les poils du pinceau dans le petit pot de peinture blanche posé devant lui puis les en ressort] ***vous l'essuyez*** [il plonge les poils du pinceau dans le petit pot de peinture] ***un peu sur les bords*** [il déplace les poils du pinceau d'un bord à l'autre du petit pot de peinture en les faisant toucher les bords tout en regardant les enfants assis en face de lui]. Il ajoute ***vous vous rappelez ?*** tout en déplaçant toujours les poils du pinceau d'un bord à l'autre du petit pot de peinture et en regardant les enfants assis à sa gauche. Tous les enfants ont suivi les actions produites par l'éducateur et Orélien hoche affirmativement la tête. L'éducateur sort le pinceau du petit pot de peinture et dit ***c'est la même chose aujourd'hui on ne change pas les règles.*** Il pose le grand pot de peinture blanche et le pinceau sur la table. Il ajoute ensuite tout en remplissant un nouveau petit pot transparent vide ***par contre il n'y a qu'une couleur donc vous n'avez pas besoin de faire attention dans QUEL pot vous remettez votre pinceau.***

3.2.3.3.1. L'usage prescrit : essuyer le pinceau sur le bord du petit pot de peinture

Du côté de l'éducateur. L'usage prescrit, essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture, débute par une demande explicite de l'éducateur d'un travail de **remémoration** de cet usage prescrit de la part des enfants, ***vous vous rappelez la consigne ?*** Aucune réponse n'est par contre attendue par l'éducateur comme le dénote d'une part le recours au verbe ***rappeler*** et d'autre part la **brièveté du laps de temps** (moins d'une seconde) séparant la demande de rappel et la formulation de l'usage prescrit. L'énonciation de cet usage est couplée à un **engagement massif du corps** de l'éducateur : celui-ci effectue plusieurs démonstrations distantes avec objet de l'action « essuyer » que les enfants auront à réaliser. L'éducateur, en démontrant les actions à produire pour réaliser cet usage, amène sur la

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

scène sociale les capacités à mobiliser pour exécuter cet usage : maintenir l'usage à l'esprit, planifier les actions à réaliser (soit prendre la peinture avec les poils du pinceau, amener les poils du pinceau vers le bord du petit pot de peinture, poser les poils sur le bord intérieur du petit pot de peinture, déplacer les poils, sortir le pinceau du petit pot de peinture). Ajoutons que cet usage prescrit n'a pas été présenté dans la situation peinture de septembre mais qu'il l'a été par contre dans la situation peinture d'octobre. Dans cette situation, l'éducateur ne l'a pas démontré durant la mise en scène des objets, comme il le fait dans la présente situation peinture : son intervention était contingente (Bruner, 1984) à l'agir des enfants et plus particulièrement à celui d'Audrey.

Du côté des enfants. La demande explicite faite par l'éducateur de se rappeler l'élément de consigne, essayer le pinceau au bord du pot, provoque un **re-travail cognitif conscient** de la représentation que les enfants ont déjà construite de cet usage prescrit dans les situations peinture précédentes. Les connaissances qu'ils ont de cet usage prescrit sont ainsi rafraîchies et peuvent progressivement **se transformer en disposition durable**.

3.2.3.3.2. L'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur

Du côté de l'éducateur. L'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture, est transmis uniquement par oral par l'éducateur. L'éducateur informant les enfants qu'il n'est pas nécessaire d'appliquer l'élément de consigne ordinairement requis en situation peinture, soit mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture, en raison de la présence d'une seule couleur de peinture.

Du côté des enfants. La mention l'usage prescrit, mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur de peinture, rend présent à l'esprit des enfants le fait que cet usage prescrit est en vigueur ordinairement en situation peinture et peut ainsi concourir à la consolidation de la représentation que les enfants ont construite de cet usage. Cette mention fait donc également office de **re-travail cognitif de l'usage prescrit**.

3.2.3.4. La constitution des espaces collectifs de peinture

Dans cette séquence, l'éducateur institue les trios (deux enfants et un petit pot de peinture) et le quatuor (trois enfants et un petit pot de peinture), en rendant visibles, en engageant son corps, les liens qu'il institue entre les enfants et les petits pots de peinture ainsi que l'endroit où devront être déposés les petits pots de peinture (les petits pots de peinture devant être accessibles à tous les enfants les partageant). Les trios et les quatuors sont donc ancrés dans la matérialité. En organisant ainsi les objets et les enfants, l'éducateur vise à favoriser les interactions entre ces derniers (données d'entretien *post observation*).

Rappelons que la mise en signification par les enfants des duos et des trios ainsi institués nécessite qu'ils se soient appropriés la signification, « SI petit pot à partager ALORS le placer dans un espace accessible à nous deux/trois ». Cette signification a à être précédée de la construction de « SI petit pot à moi et à lui ALORS partager le petit pot de peinture avec lui ».

Séquence 28

Situation peinture de novembre

L'institution des trios et des quatuors

(âge moyen des enfants : 37 mois)

[7'20'' à 7'43'']

L'éducateur prend un des petits pots de peinture blanche placés sur la table, l'amène devant Timothée et Jérémy en disant *et là*. Il le dépose sur la table entre ces deux enfants, **pointe Jérémy, puis dit Timothée** [l'éducateur **pointe Timothée**] *et Jérémy* [l'éducateur **pointe Jérémy**] *vous prenez ce pot* [l'éducateur **pointe le petit pot de peinture**] [...]. L'éducateur prend un deuxième petit pot de peinture blanche placé sur la table. Il l'amène devant Orélien et Rachel en disant **Rachel** [l'éducateur **pointe Rachel**] *et [il pointe Orélien] Orélien [il dépose le petit pot de peinture blanche sur la table entre Rachel et Orélien] ici*. L'éducateur prend un troisième petit pot de peinture blanche en disant *et puis Karim* [l'éducateur **pointe Karim**] **Madeline** [l'éducateur **pointe Madeline**] *et [l'éducateur pointe Lara] Lara on met le pot ici* [il dépose le petit pot de peinture blanche sur la table devant Madeline] *et puis vous prenez les trois* [l'éducateur réalise un pointage circulaire incluant les trois enfants].

Du côté de l'éducateur. L'institution des espaces collectifs de peinture faits de deux trios (deux enfants - un petit pot de peinture) et d'un quatuor (3 enfants - un petit pot de peinture) passe au travers d'un engagement massif du corps propre de l'éducateur : l'éducateur rend visibles au travers de complexes de pointages couplés ou non à une ostension les liens qu'il crée en constituant les trios/quatuor. Analysons plus précisément la constitution du trio Jérémy-Timothée-petit pot de peinture et celle du quatuor Karim-Lara-Madeline-petit pot de peinture.

La constitution du trio Jérémy-Timothée-petit pot de peinture est rendue visible par la production par l'éducateur d'un complexe de pointages liant les deux enfants au petit pot de peinture blanche qu'ils auront à partager durant la situation peinture. L'éducateur pointe Jérémy, Timothée, Jérémy, et enfin le petit pot de peinture que ces deux enfants auront à partager. Les pointages dirigés vers les deux enfants sont réalisés en synchronie parfaite avec l'énonciation de leur prénom respectif (sauf pour ce qui concerne le premier

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

pointage de Jérémie) et le pointage dirigé vers le petit pot est produit conjointement à l'action à réaliser *vous prenez ce pot*. **Le trio s'ancre ainsi dans la matérialité.**

La constitution du quatuor Karim-Lara-Madeline-petit pot de peinture est également rendue visible par la production par l'éducateur d'un **complexe de pointages** liant tous les enfants impliqués dans le quatuor : pointage de Karim, de Madeline, et de Lara. Ce complexe de pointages ne se termine néanmoins pas par un pointage du petit pot de peinture à partager (comme cela est le cas dans le premier duo institué), mais débouche sur le **dépôt du petit pot de peinture** sur la table devant Madeline. Ce dépôt, qui produit un son distinct, est réalisé au moment où l'éducateur énonce *pot* : il y a donc synchronie parfaite entre le dépôt du petit pot de peinture sur la table et l'énonciation du nom de l'objet. Cette synchronie contribue à rendre concret l'endroit où les trois enfants du quatuor ont à déposer leur petit pot de peinture. Le quatuor ainsi constitué prend donc une dimension concrète, tangible. L'éducateur produit ensuite un **pointage circulaire** des trois enfants en disant *vous prenez les trois*. Il renforce ainsi les liens qu'il a créés entre les trois enfants du quatuor.

Du côté des enfants. Seuls Madeline, Orélien, Rachel et Jérémie se sont servis en peinture dans le petit pot de peinture qui leur a été attribué après qu'ils ont reçu leur pinceau et leur carte noire. Les autres enfants ne l'ont pas fait : Timothée, Karim et Lara « peignent » sans peinture sur leur carte. Ces trois enfants ne semblent donc pas avoir construit l'espace collectif de peinture dans lequel ils ont été introduits par l'éducateur au moment de leur institution. L'éducateur a ainsi à orienter ces trois enfants vers le petit pot qui leur a été attribué via l'engagement de son corps. L'analyse de l'agir des enfants dans la suite de la situation montre également que certains d'entre eux n'ont pas construit la signification « Si petit pot à partager ALORS le placer dans un espace accessible à nous deux/trois » vu qu'ils déposent leur petit pot de peinture à un endroit hors d'accès pour leur(s) camarade(s). L'éducateur a ainsi à maintenir à l'esprit de ces enfants l'endroit où a à être posé le petit pot de peinture via l'engagement de son corps. L'éducateur amène donc sur la scène sociale deux des capacités à mobiliser pour réaliser l'usage de cet objet : inhiber le comportement amenant à déposer le petit pot de peinture sur la table sans réfléchir à son emplacement, déposer le petit pot de peinture dans un endroit accessible à son camarade.

Synthèse

Il y a, tout comme dans la situation peinture d'octobre, **co-construction partielle de la matrice d'activité**. Tout comme dans la situation peinture d'octobre, la transmission de l'un des deux usages prescrits, essuyer le pinceau sur le bord du pot, présente des **caractéristiques de co-construction** : l'éducateur demande explicitement aux enfants de se rappeler de l'usage en question. Il démontre ensuite à multiples reprises cet usage

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

prescrit tout en le mentionnant et amène ainsi, sur la scène sociale, les capacités à mobiliser pour le réaliser. Cette demande induit un **re-travail cognitif de l'usage prescrit** : re-travail qui est favorisé par la perception de la réalisation de cet usage. Le deuxième usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture, ne présente par contre pas de caractéristiques de co-construction. L'éducateur mentionne uniquement par oral le fait qu'il n'est pas nécessaire d'appliquer l'usage prescrit. Nous pouvons néanmoins considérer que ce rappel oral fait également office de re-travail cognitif de l'usage. L'éducateur maintient ainsi à l'esprit des enfants un des usages à appliquer lorsqu'il y a plusieurs couleurs de peinture.

Il y a enfin **transmission unilatérale** par l'éducateur des actions à réaliser pour atteindre **l'objectif final de la situation** : réaliser des cartes pour le calendrier de l'Avent. L'éducateur mentionne en effet oralement le fait que les enfants auront à peindre sur une carte noire puis à saupoudrer la peinture de paillettes de couleurs argentées et/ou dorées. L'absence d'engagement du corps de l'éducateur (hormis lors de l'ostension des cartes noires) peut être questionnée. Il est envisageable que l'éducateur estime qu'une démonstration de la première action à réaliser, soit peindre sur la carte avec de la peinture blanche, soit superflue étant donné les connaissances que les enfants ont déjà de cet acte. Il est également envisageable que l'éducateur ne montre pas la deuxième action à réaliser du fait qu'il soutient activement la réalisation de cette action en accompagnant physiquement chaque enfant lors de celle-ci (données d'observation filmées non reproduites ici).

La réalisation de la première action, peindre sur les cartes noires avec de la peinture blanche, nécessite la constitution **d'espaces collectifs de peinture** étant donné que l'éducateur ne met à disposition des sept enfants présents que trois petits pots de peinture blanche. La constitution des trios (deux enfants - un petit pot de peinture) ou du quatuor (trois enfants - un petit pot de peinture) passe au travers d'un **engagement massif du corps propre de l'éducateur** : l'éducateur rend visibles les relations qu'il instaure entre les enfants et les différents petits pots de peinture et l'endroit où ont à être déposés les petits pots de peinture.

Les enfants participent, tout comme dans la situation peinture d'octobre, à la **co-construction du nom des couleurs**. L'éducateur mobilise toujours le format question-réponse-feedback et laisse un temps aux enfants pour répondre. Il inscrit par ailleurs la dénomination des couleurs dans la réalité de l'environnement immédiat des enfants : il met en contraste la couleur noire des cartes et la couleur brune d'un marron et donne comme indice la neige pour que les enfants se remémorent le nom de la couleur blanche.

3.2.4. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de janvier

Dans la situation peinture de janvier, l'éducateur propose aux six enfants participant à la situation (Adélaïde, Jérémie, Madeline, Lara, Orélien et Timothée) les objets suivants : trois petits pots de peinture contenant de la peinture blanche, un pinceau par enfant, et une feuille A4 noire. Les enfants sont assis autour de la table (cf. figure 15). L'objectif de la situation peinture est de recouvrir entièrement la feuille noire de peinture blanche pour pouvoir ensuite faire un bonhomme de neige. Les enfants ont toujours à essuyer le pinceau au bord du petit pot.

Les actions expertes à réaliser dans cette situation sont : essuyer son pinceau au bord du petit pot de peinture ; étaler la peinture sur l'entièreté de la feuille noire ; partager son petit pot de peinture avec son/ses voisin(s). Les capacités mobilisées pour réaliser ces actions sont : maintenir à l'esprit l'usage prescrit des objets ; maintenir à l'esprit les espaces collectifs de peinture ; maintenir à l'esprit l'objectif de la situation ; planifier ses actions pour réaliser l'usage prescrit ; planifier ses actions pour déposer le petit pot de peinture dans un espace accessible par son/ses voisins (inhiber un comportement non adéquat) ; planifier ses actions pour atteindre l'objectif de la situation (prendre de la peinture dans le petit pot de peinture ; peindre l'entièreté de la feuille à grands traits ; identifier les espaces non peints ; combler les espaces non peints ; inhiber les comportements non adéquats).

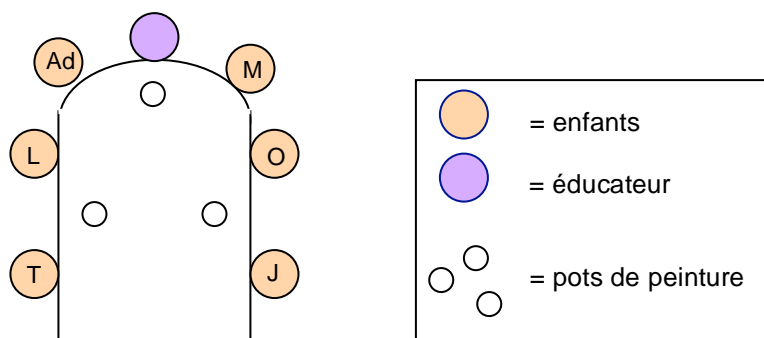


Figure 15 : organisation des enfants (Ad = Adélaïde, J = Jérémie, L = Lara, M = Madeline, O = Orélien, T = Timothée) et de l'éducateur autour de la table et emplacement des petits pots de peinture blanche après instauration des trios.

La matrice d'activité contient donc les usages prescrits suivants : essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture, peindre l'entièreté de la feuille avec de la peinture blanche et déposer le petit pot de peinture dans un endroit accessible à l'enfant qui le partage. Elle est en grande partie construite par l'éducateur qui transmet aux enfants l'usage prescrit de la feuille et de la peinture. Il y a par contre co-construction de l'usage prescrit de l'objet :

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture. L'éducateur rappelant cet usage lorsqu'un des enfants ne le réalise pas.

Dans la suite de notre propos, nous analyserons deux séquences (séquences 29 et 30). Dans la première, l'éducateur transmet l'objectif de la situation et questionne les enfants sur le nom de la couleur de peinture. Dans la seconde, il institue les trios.

Nous terminerons en proposant une synthèse des éléments analysés (i.e. matrice d'activité, espaces collectifs de peinture, couleurs de peinture).

3.2.4.1. La construction de l'objectif de la situation, peindre l'entièreté de la feuille noire avec de la peinture blanche, et la co-construction du nom de la peinture blanche

Dans cette séquence, l'éducateur montre, après avoir présenté la feuille noire et la peinture blanche, l'activité que les enfants auront à réaliser avec ces objets : peindre l'entièreté de la feuille noire avec la peinture blanche. Il questionne par ailleurs, en mobilisant le format question-réponse-feedback, les enfants sur le nom de la couleur blanche.

Séquence 29

Situation peinture de janvier

**L'objectif de la situation : peindre l'entièreté de la feuille noire
avec la peinture blanche**

(âge moyen des enfants : 37 mois)

[2'35'' à 3'09'']

L'éducateur s'agenouille à la table entre Adélaïde et Madeline. Il annonce **alors on va faire la peinture sur les feuilles noires comme ça** tout en saisissant une des feuilles noires posées sur la table, en la retournant et en **la présentant aux enfants**. [...] Il s'approche de la table, saisit un des pinceaux qu'il tient dans sa main gauche avec sa main droite en disant **je vous donnerai à chacun un pinceau** [l'éducateur **présente** le pinceau aux enfants en tenant le pinceau à la verticale devant lui tout en regardant Timothée]. Il baisse légèrement sa main droite vers la table tout en maintenant le pinceau à la verticale devant lui. Il ajoute en regardant les enfants assis à sa gauche **on va prendre la peinture de la couleur de la neige**. Il questionne les enfants **on a dit que c'était [il regarde en direction de la fenêtre qui donne sur le jardin recouvert de neige] quelle couleur la neige ?** [il regarde les enfants assis sur sa gauche]. L'éducateur regarde les enfants assis sur sa droite. Madeline répond **blanc**. L'éducateur la regarde, hoche affirmativement la tête tout en disant **blanc ouais et puis** [il amène le pinceau qu'il tient dans sa main droite au-dessus de la feuille noire qui est placée devant lui sur la table] **vous allez pouvoir peindre [il fait**

trois grands allers-retours avec le pinceau au-dessus de la feuille] partout sur la feuille noire [il regarde les enfants assis à sa droite]. Adélaïde hoche affirmativement la tête [...] [L'éducateur transmet ensuite aux enfants les actions qu'ils réaliseront dans la situation bricolage qui suivra : situation destinée à créer un bonhomme de neige en découpant la feuille noire peinte en blanc].

3.2.4.1.1. La construction de l'objectif de la situation : peindre l'entièreté de la feuille noire avec la peinture blanche

Du côté de l'éducateur. L'éducateur met en lien les différents objets qu'il propose aux enfants pour peindre en énonçant **l'objectif de cette situation peinture : peindre partout sur la feuille**. Il réalise conjointement à cette énonciation orale une **démonstration distante avec objets incomplète** : l'éducateur réalisant trois grands allers-retours au-dessus de sa feuille avec son pinceau sans néanmoins utiliser de peinture. En montrant uniquement les gestes que les enfants auront à réaliser pour atteindre l'objectif, il focalise sa démonstration sur **la caractéristique essentielle de l'action à réaliser** pour atteindre l'objectif : **faire de grands traits**. Cette caractéristique sera par la suite rendue visible de nombreuses fois durant la situation par l'éducateur (cf. infra). L'éducateur amène ainsi sur la scène sociale, une première fois, une des capacités à mobiliser pour atteindre l'objectif fixé : peindre à grands traits l'entièreté de la feuille.

L'éducateur énonce ensuite **l'objectif final de cette situation peinture** : il ne s'agit pas uniquement pour les enfants de recouvrir la feuille noire de peinture blanche, mais il s'agit de peindre pour pouvoir ensuite réaliser un bonhomme de neige. La réalisation d'un bonhomme de neige étant d'actualité en janvier, la situation peinture s'inscrit donc dans un contexte plus large.

Ajoutons encore qu'il y a, comme dans les situations peinture précédentes, instauration d'un jeu de regards éducateur-enfants : celui-ci regarde successivement les enfants assis sur sa droite et les enfants assis sur sa gauche. Ce jeu de regards a toujours pour fonction l'enrôlement des enfants dans la tâche (Bruner, 1983), donne à la consigne formulée collectivement une dimension individuelle et rend possible la création d'accords entre l'éducateur et les enfants (Moro, 2014).

Du côté des enfants. Même si tous les enfants ont porté attention à la démonstration distante avec objets incomplète que l'éducateur a produite autour de l'action à réaliser pour atteindre l'objectif de la situation, il est envisageable que les significations de cette action ne soient pas toutes construites par les enfants à la fin de cette séquence. La construction de

ces significations se poursuit en effet, comme nous le verrons, lors de la distribution des petits pots de peinture.

3.2.4.1.2. *La co-construction du nom de la couleur de peinture*

Soulignons que seul le nom de la couleur de la peinture est co-construite dans cette situation. Le nom de la couleur des feuilles étant transmis unilatéralement par l'éducateur.

Du côté de l'éducateur. L'éducateur regarde en direction de la fenêtre donnant sur le jardin recouvert de neige lorsqu'il questionne les enfants sur le nom de la couleur de peinture qui sera utilisée dans la situation peinture : *c'était quelle couleur la neige ?* Ce **regard indexicalisé** de la neige présente dans le jardin sert donc d'indice visuel pour les enfants : ces derniers n'ayant pas dans leur champ de vision immédiat la peinture de couleur blanche. La question posée ne fait donc pas uniquement appel aux connaissances que les enfants ont du nom de la couleur de la neige mais est **ancrée dans l'environnement immédiat des enfants**. Les enfants pourraient ainsi suivre l'orientation du regard de l'éducateur pour voir la couleur de la neige avant de répondre à sa question.

Du côté des enfants. Les enfants regardent les actions produites par l'éducateur devant eux. Ils ne suivent par contre pas la direction de son regard lorsqu'il les questionne sur le nom de la couleur de la peinture. Le regard indexicalisé de l'éducateur ne fait donc pas signe pour les enfants. Il semblerait néanmoins que certains enfants, et plus particulièrement Madeline, n'aient pas besoin de voir la couleur de la neige pour pouvoir la nommer : cette enfant répondant à la question de l'éducateur sans avoir la couleur blanche dans son champ de vision.

3.2.4.2. La construction des espaces collectifs de peinture, le maintien à l'esprit des enfants de l'objectif de la situation, et le rappel de l'usage prescrit des objets

Dans cette séquence, l'éducateur institue dans un premier temps les trios (deux enfants et un petit pot de peinture) en engageant son corps : il rend visible les relations qu'il institue entre les enfants (des duos) puis attribue un petit pot de peinture à chaque duo. Dans un deuxième temps, il maintient à l'esprit des enfants l'objectif de la situation en réalisant à plusieurs reprises la caractéristique de l'action à réaliser : faire de grands traits. Dans un troisième temps, il rappelle oralement l'usage prescrit des objets : essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture.

Séquence 30

Situation peinture de janvier

Institution de trios (2 enfants et 1 petit pot de peinture)

(âge moyen des enfants : 37 mois)

[4'53'' à 6'16'']

L'éducatrice s'approche de la table en tenant dans sa main deux grands pots de peinture blanche ainsi que trois petits pots transparents. Il dit *Alors voilà la* [il lève les trois petits pots transparents devant lui] *peinture*. Il annonce aux enfants ***je vous mets UN*** [il baisse les trois petits pots transparents] ***pot pour deux*** [il s'agenouille près de la table entre Adélaïde et Madeline]. L'éducatrice ajoute ***ça veut dire que Jérémy*** [l'éducatrice pointe Jérémy avec les petits pots transparents] ***et Orélien*** [il pointe Orélien avec les petits pots transparents] ***vous avez un pot pour les deux***. L'éducatrice dépose les deux grands pots de peinture blanche ainsi que deux petits pots transparents sur la table devant lui. Il poursuit ***Madeline*** [il regarde et pointe Madeline] ***et Adélaïde*** [il regarde et touche Adélaïde] ***un pot pour les deux***. Il pointe Lara puis Timothée en disant *et* puis ajoute ***Timothée et Lara un pot pour les deux***. L'éducatrice remplit un petit pot transparent avec de la peinture blanche puis l'amène vers Jérémy et Orélien en disant *alors vous pouvez commencer*. Il ***dépose le petit pot de peinture*** sur la table entre les feuilles des deux enfants et dit ***Jérémy et Orélien***. Jérémy se sert immédiatement de peinture dans le petit pot de peinture placé à sa droite tandis qu'Orélien regarde l'éducatrice. L'éducatrice, tout en remplissant un deuxième petit pot transparent avec de la peinture blanche, ajoute ***vous recouvrez bien TOUTE la feuille avec la peinture blanche***. Orélien regarde toujours l'éducatrice. L'éducatrice lui dit alors *tu peux y aller Orélien regarde* puis pointe le petit pot de peinture posé sur la table à sa gauche. Orélien se tourne vers le petit pot de peinture et se sert de peinture. Jérémy réalise un rond sur sa feuille en disant *des ronds comme ça* puis s'adresse à l'éducatrice *j'ai fait des ronds*. L'éducatrice lui répond ***au fait on ne fait pas des ronds ce matin on fait PARTout PARTout*** [l'éducatrice réalise trois allers-retours avec sa main tendue à l'horizontale devant lui] ***de la peinture les ronds on fera*** [l'éducatrice trace un cercle devant lui avec son index] *la prochaine fois avec le stylo*. Jérémy fait *ah* puis tape avec le sommet de son pinceau sur sa feuille. Orélien sort son pinceau du petit pot de peinture sans l'essuyer puis se met à peindre sur sa feuille. L'éducatrice le regarde et dit ***tu peux essuyer un peu ton pinceau au bord du pot Orélien tu te rappelles***. Orélien poursuit son activité. L'éducatrice remplit un deuxième petit pot transparent alors qu'Adélaïde le questionne en pointant le petit pot *ça c'est pour qui ?* L'éducatrice répond *ça c'est pour vous*. Il ***pose le petit pot de peinture sur la table*** entre les feuilles d'Adélaïde et de Madeline en disant ***Adélaïde et Madeline vous pouvez y aller***. Madeline se sert en peinture dans le petit pot à partager tandis

qu'Adélaïde l'observe. Adélaïde plonge ensuite son pinceau dans le petit pot de peinture alors que Madeline a toujours le sien dans ce dernier. L'éducateur se déplace derrière Lara et remplit le dernier petit pot transparent. Il amène le petit pot de peinture devant Lara et Timothée tout en disant **et Timothée et Lara. Il pose le petit pot de peinture sur la table** entre les feuilles de ces deux enfants puis dit *voilà je vous laisse recouvrir votre feuille*. Timothée se sert en peinture dans le petit pot à partager alors que Lara ne bouge pas.

3.2.4.2.1. La construction des espaces collectifs de peinture

Du côté de l'éducateur. L'institution des trios se fait en deux temps. **Dans un premier temps**, l'éducateur institue tous les duos d'enfants. **Dans un second**, il attribue successivement un petit pot de peinture blanche à chaque duo, d'où la constitution de trios.

L'institution des duos d'enfants engage le corps propre de l'éducateur : celui-ci produit un **complexe de pointages** constitué d'un pointage du premier enfant du duo suivi dans la continuité d'un pointage du second enfant du duo. Ces pointages sont réalisés, pour les deux premiers duos, en synchronie avec l'énonciation du prénom de l'enfant pointé tandis qu'ils sont produits, pour le troisième duo, avant l'énonciation des prénoms des enfants. Les liens établis oralement entre les enfants sont donc **rendus visibles** par l'éducateur pendant ou après leur instauration non-verbale.

L'attribution du petit pot de peinture blanche par l'éducateur se fait au travers du **dépôt** du petit pot de peinture blanche sur la table entre les feuilles des enfants concernés. Ce dépôt est réalisé soit avant soit après l'énonciation du prénom des deux enfants qui auront à le partager. Il n'y a donc plus, comme cela était le cas dans la situation peinture de novembre, mise en lien des deux enfants du duo avec le petit pot de peinture qu'ils ont à partager au travers d'un complexe de pointages. Le dépôt de chacun des petits pots de peinture sur la table rend néanmoins visible l'endroit où ils devront être posés tout au long de la situation. Chaque dépôt est suivi d'un signal de départ donné spécifiquement à chaque duo. Ce signal comprend pour deux duos le rappel de l'activité à réaliser soit recouvrir la feuille noire de peinture blanche. L'éducateur maintient donc à l'esprit des enfants l'objectif de la situation (Bruner, 1983).

Du côté des enfants. Les enfants n'ont pas tous construit les significations sur les espaces collectifs de peinture après l'institution des trios par l'éducateur. Orélien et Lara ne semblent pas avoir construit les significations du petit pot de peinture qu'ils ont à partager avec leur voisin. Après que celui-ci leur a été distribué par l'éducateur, ils observent en effet ce dernier et ne se servent pas de peinture. **L'éducateur a à les orienter vers le petit de peinture** qu'ils partagent avec leur camarade pour qu'ils se mettent en activité. Cette

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

orientation passe au travers de l'engagement du corps propre de l'éducateur : il pointe le petit pot de peinture d'Orélien et le petit pot de peinture de Lara.

L'analyse de l'agir des enfants dans la suite de la situation montre également que certains d'entre eux n'ont pas construit la signification « Si petit pot à partager ALORS le placer dans un espace accessible à nous deux » vu qu'ils déposent leur petit pot de peinture à un endroit hors d'accès pour leur camarade. L'éducateur a ainsi à maintenir à l'esprit de ces enfants l'endroit où a à être posé le petit pot de peinture via l'engagement de son corps. Ces interventions éducatives font donc office de **mémoire de travail externe** pour les enfants.

3.2.4.2.2. Le maintien à l'esprit des enfants de l'objectif de la situation : peindre l'entièreté de la feuille noire avec la peinture blanche

La construction des significations sur l'objectif à atteindre, recouvrir la feuille noire de peinture blanche, et des actions à réaliser pour l'atteindre, faire de grands traits, n'est pas terminée par tous les enfants à la fin de la distribution des objets et ce même si l'éducateur rappelle aux enfants à plusieurs reprises l'objectif de la situation. Jérémy, par exemple, après s'être servi de peinture blanche dans le petit pot de peinture qu'il partage avec Orélien, peint des ronds sur sa feuille. L'éducateur lui rappelle donc l'objectif de la situation en disant *en fait on ne fait pas des ronds ce matin on fait PARTout PARTout de la peinture les ronds on fera la prochaine fois avec les stylos*. Il réalise conjointement au rappel oral un triple aller-retour avec l'aplat de sa main devant lui. Il produit ainsi l'action que les enfants ont à réaliser : faire de grands traits. Il amène donc, à nouveau, sur la scène sociale les capacités à mobiliser pour atteindre l'objectif qu'il a fixé (inhiber le comportement non attendu ; peindre à grands traits). L'éducateur montre par ailleurs durant la situation à plusieurs reprises à Timothée comment réaliser cette action (cf. infra) : Timothée peignant dans le coin inférieur gauche de sa feuille avec de tous petits traits jusqu'à un peu plus de la moitié de la situation.

3.2.4.2.3. L'usage prescrit des objets : essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture

Du côté de l'éducateur. L'éducateur demande spécifiquement à Orélien de respecter un des usages prescrits, essuyer son pinceau au bord du petit pot de peinture. Cette intervention éducative est contingente (Bruner, 1984) à l'agir d'Orélien, celui-ci ayant sorti son pinceau du petit pot de peinture sans l'essuyer, et ne revêt ainsi pas une dimension collective (et ce même si les autres enfants peuvent également écouter le rappel de cet usage). L'éducateur explique lors de l'entretien *post* observation qu'il n'a pas rappelé spontanément cet usage prescrit car il estime que les enfants se sont approprié cet usage.

Du côté de l'enfant (Orélien). Cette intervention éducative sollicite explicitement un travail de **remémoration** de la part d'Orélien.

Synthèse

La matrice d'activité de cette situation est en grande partie construite par l'éducateur. L'éducateur transmet l'usage prescrit des objets, la feuille et la peinture, au moment de leur présentation aux enfants. Il s'agit pour ces derniers de peindre l'entièreté de la feuille noire avec la peinture blanche. L'éducateur engage son propre corps pour transmettre les actions que les enfants ont à réaliser pour atteindre l'objectif qu'il a fixé. Il amène donc sur la scène sociale les capacités à mobiliser.

Il y a par contre **co-construction de l'usage prescrit** : essuyer son pinceau au bord du petit pot de peinture. L'éducateur rappelant uniquement oralement cet usage lorsqu'un des enfants présents ne le réalise pas.

Il y a enfin, tout comme dans la situation peinture de novembre, **institution de trios, deux enfants - un petit pot de peinture** : l'éducateur propose trois petits pots de peinture aux six enfants présents (cf. supra). L'institution des trios prend une autre forme que celle mise en œuvre dans la situation peinture de novembre : l'éducateur institue les duos en engageant son propre corps puis attribue les petits pots de peinture à chacun d'eux en rendant visible l'endroit où auront à être posés les petits pots de peinture. La diminution de l'engagement du corps propre liant les enfants au petit pot de peinture pourrait être le signe que l'éducateur fait reposer son intervention éducative sur les connaissances que les enfants ont déjà construites des espaces collectifs de peinture dans les situations peinture précédentes (données d'entretien *post* observation). Les interventions éducatives qu'il produit à la suite de l'institution des espaces collectifs de peinture tend néanmoins à infirmer cette hypothèse : l'éducateur a à orienter certains enfants vers le petit pot de peinture qu'ils partagent avec leur partenaire et a à rappeler à d'autres que le petit pot de peinture a à être posé dans un espace accessible au partenaire de peinture tout comme il le fait dans la situation peinture de novembre.

Les enfants participent, tout comme dans la situation peinture de novembre, à la **construction du nom de la peinture blanche**. Cette construction est ancrée par l'éducateur dans l'environnement immédiat des enfants via un regard indexicalisé. Ce regard contribue à rendre la question de l'éducateur concrète.

3.2.5. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de mars

Dans cette situation peinture, l'éducateur propose aux sept enfants participant à la situation (Dimitri, Karim, Jérémy, Lara, Orélien, Rachel et Timothée) les objets suivants : une assiette blanche comme support pour peindre et trois couleurs de peinture : rouge, jaune, bleu. Ces trois couleurs sont réparties dans six petits pots de peinture : deux petits pots de peinture de chaque couleur. Dans les petits pots de peinture se trouvent un ou deux pinceaux. Une quatrième couleur, le noir, est ajoutée par l'éducateur à la fin de la mise en scène des objets. Les enfants sont assis autour de la table (cf. figure 16). L'objectif de cette situation est de peindre des masques pour Carnaval. Cet objectif ancre la situation peinture dans un contexte plus large : celui de la réalité immédiate des enfants. Deux usages prescrits sont à réaliser dans cette situation : mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur et essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture.

Les actions expertes à réaliser dans cette situation sont : identifier la couleur de peinture présente sur son pinceau ; identifier dans l'environnement immédiat le petit pot de peinture de la couleur identique à celle présente sur le pinceau ; associer le pinceau au bon petit pot de peinture ; peindre sur le dos de l'assiette ; poser le petit pot de peinture dans un endroit accessible à son camarade lorsqu'il est partagé ; échanger son petit pot de peinture avec ses camarades. Les capacités mobilisées pour réaliser ces actions sont : maintenir à l'esprit l'usage prescrit des objets ; maintenir à l'esprit l'usage approprié de l'assiette à la situation ; planifier ses actions pour exécuter l'usage prescrit ; planifier ses actions pour peindre l'assiette ; planifier ses actions pour déposer le petit pot de peinture dans un endroit accessible à son voisin lorsque le petit pot de peinture est partagé ; planifier ses actions pour échanger son petit pot de peinture avec les autres enfants.

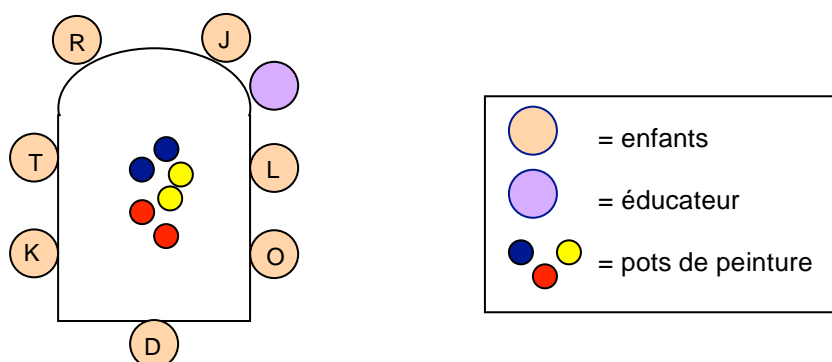


Figure 16 : organisation des enfants (D = Dimitri, Ka = Karim, J = Jérémy, L = Lara, O = Orélien, R = Rachel, T = Timothée) et de l'éducateur autour de la table et emplacement des petits pots de peinture mis en libre service au centre de la table.

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

La présence d'assiettes comme support à l'acte de peindre nécessite, comme mentionné ci-dessus, la construction de l'usage approprié²²⁶ de l'assiette à la situation. La matrice d'activité se compose ainsi de l'usage approprié de l'assiette à la situation et des deux usages prescrits : mettre le pinceau dans la bonne couleur et essuyer le pinceau au bord du pot (même si cet usage n'est pas rappelé par l'éducateur lors de la mise en scène des objets).

Dans la suite de notre propos, nous analyserons deux séquences (séquences 31 et 32). Dans la première séquence, l'éducateur présente les assiettes comme support à l'acte de peindre. Dans la seconde, il transmet l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur.

Nous terminerons ce sous-chapitre en proposant une synthèse des éléments analysés (i.e. matrice d'activité, espaces collectifs de peinture, couleurs de peinture).

3.2.5.1. La construction de l'usage approprié de l'assiette à la situation peinture

Dans la séquence ci-dessous, l'éducateur transmet l'usage approprié de l'assiette à la situation peinture aux enfants en engageant son corps.

Séquence 31

Situation peinture de mars

La présentation des assiettes et la transmission de leur usage approprié à la situation

(âge moyen des enfants : 39 mois)

[0'40'' à 1'05'']

L'éducateur s'approche de la table autour de laquelle les sept enfants sont assis en tenant un tas d'assiettes blanches en carton. Il annonce *BON Alors c'est avec ça* [il **présente** un tas d'assiettes en carton aux enfants] *que l'on va faire les masques*. Jérémy dit alors *ah c'est avec ça les assiettes* tout en regardant l'éducateur. Lara arrive près de la table et l'éducateur lui propose de s'asseoir à côté d'Orélien. Jérémy pointe le tas d'assiettes en carton tenu par l'éducateur en disant *c'est les assiettes ?* L'éducateur répète *c'est les assiettes ouais*. Il s'agenouille près de la table entre Jérémy et la place destinée à Lara en disant *donc on va PEINDre*. Il pose le tas d'assiettes en carton sur la table devant lui tout en indiquant à Lara sa place. Lara s'assied. L'éducateur reprend *on va PEINDre* [il saisit la première assiette du tas d'assiettes, la soulève au-dessus de la table] *là-dessus* [il **réalise un cercle sur l'assiette en touchant et en suivant le bord de celle-ci** avec le bout de son index

²²⁶ L'usage approprié a été défini, dans le chapitre théorique de cette partie, comme l'usage d'un objet spécifique à une situation et institué par le centre de vie enfantine.

tout **en présentant le dos de l'assiette** aux enfants assis à sa droite]. Il ajoute *et après on fera des trous pour les yeux* [il tourne l'assiette devant lui] *et* [il place l'assiette, côté creux dirigé en direction de son visage, sur son visage] *cela fera votre masque comme ça* [il présente son visage recouvert de l'assiette aux enfants en se tournant à droite puis à gauche].

Du côté de l'éducateur. La transmission de l'usage approprié de l'assiette à la situation peinture se fait en deux temps.

Dans un premier temps, l'éducateur présente aux enfants les assiettes en réalisant une ostension de celles-ci alors qu'il s'approche de la table autour de laquelle les enfants sont assis. **Dans un second temps**, il indique explicitement qu'il s'agit du support pour l'acte de peindre. Il produit alors une ostension d'une des assiettes en carton couplée à un pointage immédiat circulaire réalisé sur le dos de celle-ci. Il indique ainsi aux enfants où aura à être réalisée la peinture, sur le **dos de l'assiette**, et leur transmet par la même occasion l'usage approprié de l'assiette à la situation peinture.

Du côté des enfants. Jérémy²²⁷, en questionnant le fait qu'il s'agisse d'assiettes, participe activement à la construction de l'usage approprié de l'assiette à la situation.

L'indication donnée par l'éducateur lors de la mise en scène de cet objet quant à la face qui doit être peinte par les enfants ne semble pas être suffisante pour permettre à ces derniers de construire complètement l'usage approprié de l'assiette à la situation. En effet, bien que l'assiette soit placée côté creux contre la table par l'éducateur (soit dans le sens approprié à la situation), plusieurs enfants (notamment Jérémy, Orélien et Timothée) retournent l'assiette et réalisent ainsi l'usage conventionnel de l'assiette afférant au dressage d'une table. L'éducateur a donc à rappeler à ces enfants les significations appropriées de l'assiette (i.e. son usage approprié) à la situation peinture : soit de poser l'assiette côté creux sur la table pour pouvoir peindre sur le dos de celle-ci. Il engage tout particulièrement son corps pour le faire lorsqu'il s'adresse à Jérémy : il tourne l'assiette puis indique au travers d'un pointage immédiat multiple (réalisé avec l'entièreté de sa main) le dos de l'assiette tout en disant *non mais tu tournes comme ça parce que toi tu vas peindre de ce côté*.

A noter que dès le moment où les enfants se mettent à peindre, plus aucune intervention éducative n'est produite pour rappeler l'usage approprié de l'assiette à la situation peinture. Le fait de peindre sur le dos de l'assiette (i.e. réaliser son usage approprié) semble donc concourir à l'achèvement de la construction de l'usage approprié de l'assiette à la situation peinture par les enfants.

²²⁷ Jérémy peut être considéré, d'un point de vue didactique, comme un enfant chronogène (Schubauer-Leoni, 1986) : l'éducateur pourrait mobiliser les réponses que donne cet enfant pour faire avancer la situation.

3.2.5.2. Une tentative de co-construction de l'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur

Dans cette séquence, l'éducateur transmet l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, en mobilisant le format question-réponse-feedback. Après avoir demandé aux enfants ce qu'ils ont à faire avec le pinceau et le petit pot de peinture, il engage son corps pour leur donner plusieurs indices sur l'usage prescrit qu'ils ont à réaliser.

Séquence 32

Situation peinture de mars

L'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur

(âge moyen des enfants : 39 mois)

[3'20'' à 3'56'']

L'éducateur s'accroupit près de la table entre Jérémy et Lara tout en disant *Alors écoutez bien parce que* [il dépose les deux petits pots de peinture rouge sur la table puis ajoute tout en regardant les enfants] *les POTS de peinture je vais les mettre* [l'éducateur déplace les deux petits pots de peinture jaune qu'il tient dans sa main gauche vers le centre de la table] *au milieu de la table et vous prenez les couleurs que vous avez envie*. Orélien dit alors *moi je veux jaune* tandis que Jérémy dit *moi je veux le bleu*. L'éducateur poursuit **PAR** [l'éducateur lève l'index de sa main droite] **CONTRE ATTENTION de** [l'éducateur pose 3 petits pots de peinture sur la table et garde le 4^{ème} dans sa main] **TOUJOURS** puis questionne **qu'est-ce qu'on doit** [l'éducateur dépose le 4^{ème} petit pot de peinture sur la table] **faire** [l'éducateur pose son index sur sa bouche et l'y maintient en disant *attention*] **attention quand on fait la peinture ? de toujours** [l'éducateur saisit un des petits pots de peinture jaune placé au centre de la table et le soulève]. **Il débute la réponse remettre** [l'éducateur sort le pinceau du petit pot de peinture]. Il maintient le pinceau au-dessus du petit pot de peinture, plonge le pinceau dans le petit pot de peinture, sort le pinceau du petit pot de peinture, retourne le pinceau sommet dirigé vers le haut, maintient le pinceau au-dessus du petit pot de peinture, plonge le pinceau dans le petit pot de peinture, tourne le pinceau dans la peinture, sort le pinceau du petit pot de peinture, maintient le pinceau à l'horizontale au-dessus du petit pot de peinture, puis plonge le pinceau dans le petit pot de peinture tout en regardant successivement les enfants assis à sa droite, en face de lui et à sa gauche. Tous les enfants regardent les actions produites par l'éducateur. L'éducateur répond ensuite à la question *le* [il lâche le pinceau] **PINceau** [il oriente l'ouverture du petit pot de peinture contenant le pinceau en direction de Dimitri] **dans la bonne** [il regarde le petit pot de peinture qu'il tient dans sa main] **couleur ok ?** L'éducateur poursuit **donc si vous prenez** [l'éducateur sort le pinceau du petit pot de peinture jaune puis l'y maintient] *la*

peinture JAUNE [l'éducateur s'assied sur ses mollets] **avec le pinceau** [l'éducateur présente le pinceau jaune aux enfants] **JAUNE vous remettez bien** [l'éducateur se penche vers la table tout en présentant conjointement le pinceau et le contenu du petit pot de peinture aux enfants assis sur sa gauche] **dans** [l'éducateur regarde Orélien] **le** [l'éducateur regarde Lara] **pot** [l'éducateur regarde le petit pot de peinture jaune] **de peinture**. Il lâche alors le pinceau dans le petit pot de peinture puis ajoute **JAUNE ok ?** Jérémy répond *ok*. L'éducateur pose le petit pot de peinture jaune au centre de la table. Il saisit un des petits pots de peinture rouge en disant **et puis la même** [l'éducateur saisit le pinceau contenu dans le petit pot de peinture tout en se présentant le contenu de celui-ci] **chose avec le ROUGE** [l'éducateur présente le contenu du petit pot de peinture aux enfants assis à sa gauche]. L'éducateur saisit un des petits pots de peinture bleue posé au centre de la table tout en disant **et la même chose avec le BLEU** [l'éducateur présente le petit pot de peinture bleue en le faisant tourner dans sa main aux enfants assis à sa droite]. Tous les enfants regardent les actions réalisées par l'éducateur. Jérémy répond *ok*.

Du côté de l'éducateur. La transmission de l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, est couplée à la mise en scène des petits pots de peinture. L'éducateur informe en effet les enfants sur l'endroit où seront disposés en libre service les petits pots de peinture. La mise en scène des petits pots de peinture est explicitée par l'éducateur en raison de la modification majeure qu'il donne à l'organisation des petits pots de peinture eu égard à l'organisation des situations peinture précédentes (données d'entretien *post observation*). Dans les situations précédentes, l'éducateur attribuait un petit pot de peinture à des duos d'enfants ou des trios d'enfants alors que dans la présente situation, il laisse la liberté aux enfants de se servir du petit pot de peinture de la couleur de leur choix.

La transmission de cet usage prescrit se fait en cinq temps. **Dans un premier temps**, l'éducateur questionne les enfants quant à ce qui est important de faire avec le pinceau et les petits pots de peinture. Précisons déjà ici que cette question appelle une réponse des enfants. L'éducateur ne répond en effet pas immédiatement à celle-ci et libère un espace de réponse (environ 3 secondes et demie). Au moment où il pose la question et sollicite ainsi la mémoire des enfants, il renforce le caractère obligatoire de l'application de la consigne en couplant l'énonciation de la question à la production d'un co-verbal (i.e. l'index tendu posé sur sa bouche) alors qu'il dit *faire attention*.

Dans un deuxième temps, l'éducateur donne des indices aux enfants. Il réalise en effet **plusieurs démonstrations distantes avec objet de l'usage prescrit** à appliquer : il sort le pinceau du petit pot de peinture puis l'y plonge. Ces démonstrations distantes avec objets sont ponctuées par plusieurs ostensions du pinceau. Ces ostensions mettent en évidence l'objet sur lequel l'usage prescrit a à être réalisé. Relevons encore qu'il donne en

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

début de démonstration un autre indice, verbal cette fois, lorsqu'il énonce l'action au cœur de l'usage prescrit *remettre*.

Dans un troisième temps, l'éducateur donne la réponse en réalisant l'usage prescrit : il lâche le pinceau dans le petit pot de peinture. Il présente ensuite le résultat produit par l'application de cet usage au travers d'une ostension montrant le contenu du petit pot de peinture dans lequel se trouvent la peinture et le pinceau qui lui est associé tout en disant *pinceau*. La parole focalise ici l'objet qui est à manipuler pour réaliser l'usage. Il termine en produisant un regard indexicalisé du petit pot de peinture lorsqu'il mentionne la caractéristique essentielle de la couleur du petit pot de peinture : *bonne*.

Dans un quatrième temps, l'éducateur illustre l'usage en prenant comme exemple la couleur jaune. Cette exemplification de l'usage prescrit est, tout comme dans les situations peinture précédentes, élémentarisée : l'éducateur réalise une démonstration distante avec objets ponctuée d'ostensions du pinceau couplées ou non à une ostension du petit pot de peinture et de regards indexicalisés en direction du petit pot de peinture concerné. L'éducateur amène ainsi, sur la scène sociale, les capacités à mobiliser pour réaliser cet usage prescrit. Tout comme dans les situations peinture précédentes, se met en place un jeu de regards éducateur-enfants durant la transmission de la consigne : l'éducateur déplace son regard d'un enfant à l'autre au rythme des actions énoncées. Il enrôle ainsi dans la tâche chacun des enfants présents (Bruner, 1983) et rend possible la création d'accords (Moro, 2014).

Dans un dernier temps, l'éducateur généralise cette application concrète de l'usage prescrit des objets aux autres couleurs de peinture. Il ne reproduit pas l'usage prescrit mais mentionne uniquement qu'il s'agit de faire la même chose avec le rouge et avec le bleu tout en réalisant une ostension du petit pot de peinture rouge ainsi qu'une ostension dynamique du petit pot de peinture bleue (i.e. il fait tourner le petit pot de peinture bleue dans sa main) lors de l'énonciation de ces deux couleurs. Il esquisse ainsi la généralisation de l'usage prescrit des objets démontré avec la couleur de peinture jaune aux deux autres couleurs de peinture. Généralisation que les enfants auront à réaliser concrètement lorsqu'ils peindront. Il est envisageable que le fait que les enfants n'aient plus participé à une situation peinture depuis quelque temps (données d'entretien *post* observation) oblige l'éducateur à esquisser sur la scène sociale cette généralisation. Précisons toutefois que l'éducateur estime que la transmission de cet usage prescrit a été réalisée plus rapidement que dans les premières situations peinture. Rapidité qu'il explique par l'appropriation par les enfants de cet usage (données d'entretien *post* observation).

Du côté des enfants. Même si différents indices verbaux et matériels (i.e. multiples démonstrations distantes avec objets) sont proposés aux enfants après que leur mémoire a

été explicitement sollicitée par l'éducateur, aucun enfant n'est en mesure de produire la réponse attendue. Une hypothèse, formulée par l'éducateur, serait que la durée séparant cette situation peinture de la précédente est trop grande (données d'entretien *post observation*). Même si les enfants ne produisent aucune réponse verbale, il est néanmoins envisageable que la demande faite par l'éducateur couplée à la production massive d'indices matériels par ce dernier prépare et ainsi favorise le **re-travail cognitif conscient** de la représentation que les enfants ont de l'usage prescrit. Re-travail cognitif qui se fait lors de l'énonciation générale de la consigne puis lors de l'exemplification de celle-ci avec la couleur de peinture jaune puis lors de l'esquisse de généralisation. A la fin de la transmission de la consigne, seul Jérémy manifeste sa compréhension en disant *ok*. Il est néanmoins possible que les autres enfants se soient eux aussi appropriés l'usage prescrit. Cette hypothèse est confirmée par l'analyse des interventions éducatives produites durant la situation peinture. L'éducateur ne rappelle qu'une seule fois l'usage prescrit et ce, lorsque Jérémy joue à mélanger la couleur de peinture bleue à la couleur de peinture noire en plongeant son pinceau de couleur bleue volontairement²²⁸ dans le petit pot de peinture noire.

Synthèse

La matrice d'activité est **partiellement co-construite** entre l'éducateur et les enfants. **L'usage approprié de l'assiette à la situation peinture** est partiellement co-construite entre l'éducateur et les enfants. Jérémy participe en effet activement à cette co-construction en questionnant le fait qu'il s'agisse d'assiettes. L'éducateur transmet ensuite, via l'engagement de son corps, le côté sur lequel la peinture est à poser : le dos l'assiette. La construction de cet usage se termine enfin au moment où les enfants réalisent cet usage, autrement dit au moment où ils peignent sur le dos de l'assiette. Notons encore qu'il est envisageable que cette co-construction soit rendue possible par la présentation préalable de la situation peinture dans le cadre de la situation d'accueil du matin (données d'observation non analysées ici) : les enfants pourraient donc déjà avoir une connaissance de l'emploi d'une assiette comme support pour l'acte de peindre. **L'usage prescrit**, mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur de peinture, est tendanciellement co-construit dans cette situation. La transmission de cet usage par l'éducateur ne contient plus uniquement des caractéristiques de co-construction comme dans la situation peinture d'octobre, mais est une **réelle tentative** de co-construction. L'éducateur ne sollicite pas uniquement un travail de remémoration de la représentation de l'usage prescrit de la part des enfants mais attend la mise en mots de cette représentation. Cette tentative échoue mais laisse apparaître une

²²⁸ Le caractère volontaire de cette action de Jérémy s'observe au travers du regard qu'il jette en direction de l'éducateur au moment où il plonge son pinceau de peinture bleue dans le petit pot de peinture noire.

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

nouvelle attente de l'éducateur : les enfants n'ont plus uniquement à réaliser l'usage prescrit mais ont aussi à le nommer. Cette tentative est soutenue par un engagement massif du corps propre de l'éducateur : celui-ci réalise à plusieurs reprises devant les enfants l'usage prescrit à nommer et amène ainsi les capacités à mobiliser sur la scène sociale.

Même si les objets proposés par l'éducateur aux enfants pour peindre offrent l'opportunité de **créer des espaces collectifs de peinture** (comme dans la situation peinture de septembre), l'éducateur **n'institue pas de tels espaces** durant la mise en scène des objets (comme dans les situations peinture d'octobre, novembre et janvier).

Relevons enfin que dans cette situation, les couleurs de peinture ne sont plus à nommer. L'éducateur ne questionne en effet pas les enfants sur le nom de celles-ci. Cela pourrait être signe que l'éducateur attribue aux enfants une certaine connaissance du nom des couleurs de peinture.

3.2.6. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de juin

Dans la situation peinture de juin, l'éducateur propose aux sept enfants participant à la situation (Gaétan, Jérémy, Karim, Lara, Madeline, Rachel et Timothée) les objets suivants : deux assiettes (à soupe) contenant quatre couleurs de peinture : jaune, rouge, bleu et blanc ; un pinceau²²⁹ placé dans chaque couleur de peinture ; une feuille A3 orange. Les enfants sont debout²³⁰ autour de la table (cf. figure 17). Les enfants peuvent peindre librement sur leur feuille (données d'entretien *post* observation) mais ont à respecter l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture.

Les actions expertes à réaliser dans cette situation sont : identifier la couleur de peinture présente sur son pinceau ; identifier dans l'assiette la couleur de peinture identique à celle présente sur le pinceau ; associer le pinceau à la bonne couleur de peinture ; changer de pinceau pour changer de couleur de peinture ; mélanger les couleurs de peinture sur la feuille ; maintenir son corps dans son espace individuel de peinture. Les capacités mobilisées pour réaliser ces actions sont : maintenir à l'esprit l'usage prescrit des objets ; planifier ses actions pour exécuter l'usage prescrit (y.c. inhiber les comportements interdits) ; contrôler son corps.

²²⁹ L'éducateur dit avoir placé les pinceaux dans les couleurs de peinture afin de favoriser l'application, par les enfants, de l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur (données d'entretien *post* observation).

²³⁰ L'éducateur a choisi cette posture afin de permettre aux enfants de se déplacer librement autour de la table (données d'entretien *post* observation).

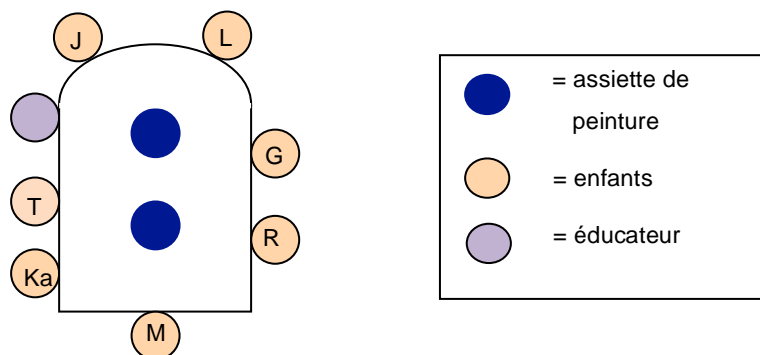


Figure 17 : organisation des enfants (G = Gaétan, J = Jérémy, Ka = Karim, L = Lara, M = Madeline, R = Rachel, T = Timothée) et de l'éducateur autour de la table et emplacement des deux assiettes avant le début de la situation peinture.

La matrice d'activité, qui se compose de l'usage prescrit, mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur, présente des caractéristiques de co-construction. L'éducateur demande explicitement aux enfants de se remémorer cet usage prescrit sans néanmoins leur laisser un temps pour l'exprimer oralement. La transmission de cet usage se fonde dans la formulation d'une consigne présentant des actions proscrites et des actions à réaliser. La consigne prend donc une dimension plus complexe.

Relevons que les espaces collectifs de peinture autour des deux assiettes présentant les couleurs de peinture ne sont pas explicitement institués par l'éducateur. Ils prennent par contre sens via l'organisation des enfants autour de la table.

Dans la suite de notre propos, nous analyserons deux séquences (séquences 33 et 34). Dans la première séquence, l'éducateur présente les couleurs de peinture qui sont à dénommer par les enfants. Dans la seconde, il transmet la consigne.

Nous terminerons en proposant une synthèse des éléments analysés (i.e. matrice d'activité, espaces collectifs de peinture, couleurs de peinture).

3.2.6.1. La dénomination des couleurs

Dans cette séquence, l'éducateur questionne les enfants sur le nom des couleurs de peinture et leur donne une première indication quant à la relation qu'il instaure entre chaque pinceau et chaque couleur de peinture.

Séquence 33

Situation peinture de juin

La présentation des couleurs de peinture

(âge moyen des enfants : 41 mois)

[8'43'' à 10'10'']²³¹

Gaétan, Lara et Timothée ont dans leur main un pinceau. L'éducateur saisit les trois pinceaux tout en disant *Alors pour l'instant on ne touche pas les pinceaux je vais les mettre dans les assiettes* puis les dépose sur la table à la gauche d'une des deux assiettes. Il saisit le grand pot de peinture bleue puis s'agenouille près de la table en disant *alors je vous mets*. Jérémie dit **du ketchup**. L'éducateur répète *du ketchup* tout en manipulant le grand pot de peinture bleue devant lui. Il questionne ensuite les enfants **quelle couleur ? [il maintient le grand pot de peinture au-dessus de la table]**. Les enfants répondent *bleu* [réponse chorale]. L'éducateur répète *bleu* tout en versant un peu de peinture bleue dans la première assiette. Il verse ensuite un peu de peinture bleue dans la seconde assiette en disant *ouais il n'y a plus rien je vous amènerai du bleu j'irai chercher du bleu après*. L'éducateur dépose le grand pot de peinture bleue au centre de la table en disant *bon après le ketchup bleu qu'il n'y a plus*. Il saisit le grand pot de peinture rouge, le ramène vers lui, en questionnant *qu'est-ce qu'on met ?* Jérémie répond *du ketchup rouge*. L'éducateur manipule le grand pot de peinture rouge puis répète sa question **du ketchup quelle couleur ?** tout en regardant Madeline et **tenant le grand pot de peinture rouge** au-dessus de l'assiette bleue. Les enfants répondent *rouge* [réponse chorale]. L'éducateur répète le nom de la couleur *rouge* tout en versant un peu de peinture dans la première assiette. Il verse ensuite de la peinture de couleur rouge dans la seconde assiette. Il dépose le grand pot de peinture rouge sur la table puis saisit le grand pot de peinture jaune en disant **du ketchup tout en le soulevant au-dessus de la table**. Madeline répond *jaune* puis Rachel répète *jaune*. L'éducateur répète le nom de la couleur de peinture *jaune* tout en manipulant le grand pot de peinture jaune. Il verse un peu de peinture jaune dans la première assiette puis en verse dans la seconde assiette. Il dépose le grand pot de peinture jaune au centre de la table en disant *voilà*. Il saisit le grand pot de peinture blanche en disant **et du ketchup** [il soulève le grand pot au-dessus de la table et l'y maintient]. Rachel répond *bleu*. L'éducateur la regarde, fait la moue, puis questionne *comment ?* Rachel répond *jaune* alors que les autres enfants répondent *blanc*. L'éducateur regarde Rachel en disant *blanc*. Les enfants répètent *blanc*. L'éducateur répète *blanc* puis ajoute *ouais*. L'éducateur verse un peu de peinture blanche dans la première assiette puis en verse un peu dans la seconde assiette. Il manipule le grand pot de peinture en disant *j'irai chercher du blanc aussi*. Il dépose le grand pot de peinture au centre de la table.

²³¹ Plusieurs interactions hors contexte ont lieu durant cette séquence : elles ne sont pas retranscrites ici.

Du côté de l'éducateur. La dénomination des couleurs de peinture se fait dans cette situation peinture sous le format question-réponse-feedback. L'éducateur questionne dans un **premier temps** les enfants en utilisant soit une question directe *c'est quoi comme couleur* soit en faisant référence au mot utilisé par ce groupe d'enfants pour qualifier la peinture *le ketchup*. Cette qualification a été introduite par Jérémy au cours d'une situation peinture (non filmée) et a été reprise par les enfants et l'équipe éducative (données d'entretien *post observation*). Il fait donc partie de la culture commune du groupe des Moyens. Lors de la formulation des questions concernant le nom des couleurs, l'éducateur n'engage que très peu son corps. Il produit certes quelques ostensions des grands pots de peinture au moment où il énonce la question, mais celles-ci ne sont pas systématiques et sont relativement courtes (entre 170 millisecondes pour la plus courte et 870 millisecondes pour la plus longue). Après avoir obtenu une réponse des enfants, l'éducateur **valide** la réponse correcte en répétant le nom de la couleur donnée et **invalide** la réponse incorrecte en faisant une moue et en questionnant une nouvelle fois l'enfant répondeur. Lorsque la bonne réponse est donnée, il la valide en répétant le nom de la bonne couleur. La validation/invalidation des réponses se fait au cours de la **manipulation** des grands pots de peinture : l'éducateur versant alors un peu de peinture dans une des deux assiettes. L'engagement du corps de l'éducateur pour amener les enfants à dénommer les couleurs est nettement moins important que dans les situations peinture précédemment analysées.

Du côté des enfants. Les enfants participent activement à la dénomination des couleurs : ils tentent tous de répondre aux questions posées par l'éducateur, que celles-ci soient posées directement ou fassent référence au *ketchup*. Il semblerait donc que tous les enfants aient intégré cette notion comme faisant partie de la situation peinture. A noter que tous les enfants, sauf Rachel pour ce qui concerne la couleur blanche, semblent connaître le nom des couleurs de peinture.

3.2.6.2. Un usage prescrit qui se fonde dans une consigne plus complexe

Dans la séquence ci-dessous, l'éducateur énonce la consigne éducative. Dans cette consigne, il transmet l'usage prescrit de l'objet, mettre le pinceau dans la bonne couleur, via sa réalisation incomplète. Il rend également partiellement visibles les actions proscrites dans cette situation, soit mélanger les couleurs de peinture dans l'assiette et aller dans toutes les couleurs avec le pinceau. Il rend enfin visibles les actions à réaliser pour atteindre l'objectif : mélanger les couleurs de peinture sur la feuille et changer de pinceau pour changer de couleur.

Séquence 34

Situation peinture de juin

La consigne éducative

(âge moyen des enfants : 41 mois)

[10'10'' à 10'58'']

L'éducateur dépose au centre de la table le dernier grand pot de peinture ayant servi à remplir les deux assiettes et dit **Alors vous pouvez faire des mélanges sur votre feuille** [il prend les grands pots de peinture et les range sur le sol à ses côtés] **par contre PAS**. Jérémy prend un des pinceaux déposés sur la table. L'éducateur saisit le pinceau tenu par Jérémy puis le pose au centre de la table en disant *pour l'instant vous ne touchez rien*. L'éducateur reprend **PAS de mélange** [il pointe deux fois le contenu d'une des assiettes déposées sur la table] **dans l'assiette** [il regarde les enfants debout à sa gauche]. L'éducateur continue **ça veut dire que quand vous prenez** [il prend un des pinceaux qu'il tient dans sa main gauche avec sa main droite et le déplace d'avant en arrière tout en regardant les enfants assis en face de lui] **le pinceau** [il amène le pinceau au-dessus de la peinture jaune déposée dans une des assiettes placées au centre de la table puis pointe la couleur jaune avec le sommet du pinceau] **JAUNE** [il regarde en direction de l'enfant debout à sa droite] **vous remettez dans le pinceau (sic) jaune** [il éloigne le pinceau de la couleur jaune déposée dans l'assiette, le ramène vers la peinture, l'en éloigne, le ramène, l'en éloigne]. L'éducateur déplace le pinceau au-dessus de la feuille de Timothée, regarde en direction des enfants debout à sa gauche puis dit **vous faites les mélanges** [l'éducateur trace des cercles à deux centimètres au-dessus de la feuille de Timothée avec le pinceau] **sur la feuille**. L'éducateur dirige le pinceau en direction des enfants assis en face de lui, les regarde et dit **après si vous voulez CHANger de couleur** [l'éducateur déplace le pinceau qu'il tient dans sa main droite de haut en bas au rythme de ses paroles]. L'éducateur dirige le pinceau au-dessus du contenu d'une des assiettes placées au centre de la table, regarde les enfants debout en face de lui et dit **vous changez de PINceau** [il pointe avec le pinceau les différentes couleurs déposées dans l'une des assiettes les unes après les autres]. L'éducateur maintient le pinceau à cinq centimètres au-dessus de l'assiette en disant *mais vous n'allez pas dans toutes les couleurs* [il pointe les couleurs déposées dans l'une des assiettes avec le pinceau les unes après les autres] **et vous ne faites pas de mélange dans l'assiette** [il pointe à plusieurs reprises la couleur bleue puis dépose le pinceau dans celle-ci]. Rachel hoche affirmativement la tête. L'éducateur maintient le pinceau dans la couleur bleue, regarde les enfants debout à sa gauche, dirige le sommet du pinceau vers le plafond

et dit *comme la dernière fois vous vous rappelez*²³² ? tout en déplaçant le pinceau d'avant en arrière. Lara hoche affirmativement la tête et Jérémy répond *oui*. L'éducateur déplace ensuite le pinceau au-dessus de la feuille de Timothée et dit **les mélanges c'est sur** [l'éducateur pointe à deux reprises, en la touchant avec le bout du pinceau, la feuille de Timothée] **la feuille** [l'éducateur déplace le pinceau au-dessus de l'une des assiettes placées au centre de la table] **mais pas** [l'éducateur pointe à deux reprises la couleur jaune déposée dans l'assiette tout en regardant en direction des enfants debout à sa droite] **dans l'assiette**. Tous les enfants regardent l'éducateur et les actions qu'il réalise. L'éducateur se tourne vers Jérémy et s'adresse à lui *Jérémy surtout* tout en pointant à plusieurs reprises dans sa direction. Il poursuit les pointages en direction de Jérémy en ajoutant *c'est toi qui a de la peine à ne pas faire de mélange dans l'assiette* [l'éducateur pointe alors à trois reprises le contenu d'une des assiettes]. L'éducateur poursuit *tes mélanges* [il pointe à deux reprises la feuille de Jérémy] *c'est sur ta feuille sur ta peinture* [il fait des mouvements de droite à gauche avec sa main au rythme de sa parole]. Il ajoute *mais ce n'est pas dans l'assiette* en pointant à deux reprises le contenu de l'assiette. Il termine *sinon les autres* [l'éducateur pointe successivement Madeline, Karim et Timothée en continuité] *ils n'ont plus les couleurs* [il pointe successivement le contenu des deux assiettes avec le pinceau] *qu'ils ont envie*. Jérémy répond *ok*.

Du côté de l'éducateur. L'énonciation de l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture, est liée dans cette situation peinture, à deux actions interdites et à deux actions à réaliser pour atteindre l'objectif de la situation. **Les deux actions interdites sont** : ne pas mélanger les couleurs de peinture dans l'assiette ; et, ne pas aller avec le pinceau dans toutes les couleurs. Et les **deux actions à effectuer sont** : changer de pinceau lorsqu'il y a souhait de changer de couleur ; et, mélanger les couleurs de peinture sur la feuille. L'énonciation de l'usage prescrit se fonde dans l'énonciation de ces actions interdites et à réaliser. **La consigne forme donc un tout cohérent** : l'usage prescrit, les actions interdites et les actions permises s'imbriquant les uns dans les autres. La transmission de l'usage prescrit, des actions interdites et des actions à réaliser passe au travers de l'engagement massif du corps de l'éducateur. La forme des interventions éducatives engageant le corps propre de l'éducateur s'ajuste néanmoins au type de transmission : les usages prescrits ainsi que l'action permise peuvent être réalisés devant les enfants alors que les actions interdites non.

²³² Cette situation peinture a déjà été proposée aux enfants du groupe des Moyens peu de temps avant cette observation (données d'entretien *post* observation).

3.2.6.2.1. *L'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur*

Du côté de l'éducateur. L'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur de peinture, est transmis une seule fois et ce, sous forme d'exemple. L'éducateur illustre immédiatement la consigne en prenant comme exemple la couleur de peinture jaune. La mention orale de l'usage prescrit sous forme d'exemple est couplée à une démonstration distante avec objets. L'éducateur prend un pinceau, le pointe en direction de la peinture jaune, le rapproche de cette peinture puis l'en éloigne (à deux reprises), mais ne l'y dépose pas. La dernière action à réaliser pour appliquer l'usage prescrit mentionné par oral n'est donc pas produite : la **démonstration distante avec objets est donc incomplète**. Cette démonstration est ponctuée par une ostension dynamique du pinceau et par un pointage de la peinture jaune : pointage qui donne symboliquement au pinceau exempt de peinture, la couleur jaune. La démonstration est ainsi **élémentarisée**. Elle est par ailleurs **amplifiée** par la multiplication de la réalisation de l'action éloigner-rapprocher. Ajoutons encore que le caractère incomplet de la démonstration distante avec objets réalisée par l'éducateur confère à l'exemple donné oralement une **dimension de généralisation**. Dans cette situation, l'éducateur n'amène donc plus sur la scène sociale toutes les capacités à mobiliser pour réaliser l'usage prescrit.

3.2.6.2.2. *Les actions interdites*

Du côté de l'éducateur. La première action interdite, **ne pas mélanger les couleurs de peinture dans l'assiette**, est associée à deux reprises à l'énonciation de l'action permise, mélanger les couleurs de peinture sur la feuille, et une fois à la demande explicite faite par l'éducateur aux enfants de remémoration *comme la dernière fois vous vous rappelez ?* L'engagement du corps de l'éducateur lors de la formulation de cette interdiction passe par l'accentuation, par intensification de la voix, de la négation *pas* renforçant ainsi le caractère prohibitif de l'action, et par la production de pointages multiples de l'endroit dans lequel les mélanges sont défendus.

La seconde action interdite, **ne pas aller dans toutes les couleurs de peinture avec son pinceau**, passe au travers de la réalisation d'un complexe de pointages composés de pointages successifs de chacune des couleurs de peinture présentes dans l'assiette. L'engagement du corps de l'éducateur rend ainsi visibles aux enfants, de manière incomplète en raison de l'impossibilité de réaliser concrètement l'action, les actions à ne pas faire. L'éducateur amène ainsi, pour la première fois²³³, la capacité à inhiber un comportement interdit sur la scène sociale. Cette capacité est à mobiliser pour réaliser les

²³³ « Pour la première fois » dans une observation filmée. Il est en effet possible que l'éducateur ait déjà amené cette capacité sur la scène sociale lorsqu'il a proposé la situation peinture identique à celle analysée ici.

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

usages prescrits des objets : mettre toujours le pinceau dans la bonne couleur et mélanger les couleurs de peinture sur la feuille.

3.2.6.2.3. Les actions à réaliser

Du côté de l'éducateur. La première action à réaliser, **mélanger les couleurs de peinture sur la feuille**, est répétée à deux reprises. La première énonciation est associée à la production d'une démonstration distante avec objet incomplète : l'éducateur réalise des cercles au-dessus de la feuille de Timothée avec le pinceau qu'il tient dans sa main sur *vous faites les mélanges sur la feuille* sans néanmoins produire concrètement un mélange de couleurs de peinture. La seconde énonciation est associée à un pointage immédiat multiple produit sur la feuille de Timothée lors de la mention *sur la feuille*. Il y a donc les deux fois indication de l'endroit où sont à réaliser les mélanges de couleurs de peinture. L'éducateur répète une dernière fois en s'adressant spécifiquement à Jérémy l'association action interdite - action permise. Il engage à nouveau son corps en indiquant le lieu où l'action est interdite et le lieu où celle-ci est permise. Il énonce par ailleurs les conséquences sociales du non respect de la consigne *sinon les autres ils n'ont plus les couleurs qu'ils ont envie* tout en pointant successivement dans la continuité certains enfants du collectif puis le contenu des deux assiettes de peinture. Son propos prend ainsi une dimension concrète : les *autres* se matérialisant notamment en Madeline, Karim et Timothée. Les deux capacités à mobiliser pour réaliser les mélanges, inhiber le comportement de mélanger dans les couleurs de peinture et mélanger les couleurs de peinture sur les feuilles, sont ainsi amenées par l'éducateur sur la scène sociale.

La transmission de la seconde action à réaliser, **changer de pinceau alors qu'il y a désir de changer de couleur de peinture**, engage moins massivement le corps de l'éducateur que la transmission de la première action. L'éducateur produit un co-verbal, pinceau en main, alors qu'il dit *après si vous voulez changer de couleur*, il le fait suivre d'un complexe de pointages composé de pointages successifs des quatre couleurs de peinture déposées dans une des assiettes en disant *vous changez de pinceau*, puis termine par un pointage du contenu de l'assiette. Au vu de la durée de ce dernier pointage, un peu plus de 970 millisecondes, celui-ci peut être considéré comme une ostension du contenu de l'assiette : ostension qui libère un espace de réflexion pour les enfants. L'engagement du corps de l'éducateur oriente donc les enfants vers le lieu où a à être réalisée l'action énoncée *changer de pinceau*, soit l'assiette dans laquelle seront posés les différents pinceaux, sans néanmoins rendre visible cette même action. Celle-ci n'est ainsi pas produite devant les enfants.

Ajoutons, pour terminer l'analyse des interventions éducatives produites dans cette séquence, que se met en place un jeu de regards éducateur-enfants, tout comme lors de l'énonciation de la consigne dans les situations peinture précédentes. L'éducateur modifie l'orientation de son regard à chaque fois qu'il énonce une nouvelle action. Ce jeu de regards a toujours pour fonction d' enrôler tous les enfants dans la tâche (Bruner, 1983), confère à la consigne donnée collectivement une dimension individuelle, et vise la création d'accords mutuels (Moro, 2014).

Du côté des enfants. Les enfants sont confrontés à une consigne plus complexe : ils ont en effet non seulement à réaliser l'usage prescrit des objets, mais ont également à contrôler de manière autonome certains comportements qui ne sont plus contraints par les objets proposés par l'éducateur aux enfants pour peindre (cf. supra). Ce contrôle passant, entre autres, par **l'inhibition²³⁴ de certains comportements** (Thommen, 2010), l'application de la consigne en devient plus difficile (Soulanet, 1976). Il semblerait que l'application de l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, soit rendue difficile dans cette situation. L'éducateur a en effet à maintenir à l'esprit des enfants à plusieurs reprises cet usage.

Relevons toutefois que Madeline démontre, au travers de son agir, s'être approprié cet usage. Elle recourt en effet au langage égocentrique (Vygotski, 1934/1997) pour réguler son agir lorsqu'elle réalise cet usage. Elle regarde la couleur de peinture présente sur son pinceau, se questionne *et celle-là on met ?* regarde les couleurs de peinture placées dans l'assiette, puis dépose le pinceau dans la couleur de peinture adéquate. Madeline utilise donc « les signes que construisent les êtres humains [...] pour agir sur ses propres comportements : c'est le cas lorsque le sujet se donne à lui-même une consigne et place ainsi son action sous le contrôle de régulations verbales » (Brossard, 2011, p. 18).

Synthèse

La matrice d'activité présente des caractéristiques de **co-construction**. Comme dans les situations peinture d'octobre et novembre, l'éducateur demande explicitement aux enfants de rappeler les représentations construites antérieurement sur cette situation peinture spécifique²³⁵ sans néanmoins laisser un espace temps pour accueillir la réponse des enfants. L'engagement massif du corps propre de l'éducateur lors de la transmission de l'usage et des actions des enfants rend compte de la **complexité de la consigne**

²³⁴ Les capacités d'inhibition des enfants se développent sensiblement entre 3 et 6-7 ans (Roy, 2007 ; Klenberg, Korkman et Lahti-Nuutila, 2001 ; Gerstadt, Hong et Diamond, 1994).

²³⁵ Les enfants ont déjà participé à une voire même plusieurs situations peinture construites autour des mêmes objets matériels dans les semaines qui précèdent la situation (données d'entretien *post observation*).

transmise. La répétition orale des différents éléments couplée à la démonstration répétée des différentes actions, incomplètes ou non, vise à enrichir les représentations que les enfants ont construites dans les situations précédentes afin que celles-ci soient suffisamment stables pour permettre un agir autonome des enfants durant la situation. L'éducateur amène ainsi sur la scène sociale, de manière incomplète cependant, les capacités que les enfants ont à mobiliser pour réaliser l'usage prescrit des objets et pour atteindre l'objectif fixé. Il amène également, et ce pour la première fois, une autre capacité. La capacité qui consiste à inhiber un comportement interdit. Les objets matériels ne contrôlant plus l'agir des enfants, l'éducateur a donc à déployer, lors de la mise en situation des objets, des interventions éducatives mettant au jour les comportements que les enfants ont à contrôler durant la situation. Ses interventions éducatives jouent donc le rôle de **régulateur externe** des comportements des enfants.

Il n'y a **pas instauration de deux espaces collectifs de peinture** par l'éducateur. L'éducateur ne les rend en effet pas visible via la production d'une parole ou/et l'engagement de son corps. Les deux espaces collectifs de peinture sont uniquement créés par l'organisation des enfants autour de la table et l'emplacement des deux assiettes contenant les couleurs de peinture.

Les couleurs de peinture sont, comme dans les situations peinture de septembre, octobre, novembre et janvier, à nommer par les enfants. L'éducateur questionne les enfants sur le nom des différentes couleurs de peinture. Il n'y a par contre plus engagement systématique du corps de l'éducateur lors de la formulation des questions ou lors de la validation des réponses. Cette diminution de l'engagement du corps de l'éducateur peut être mise en lien avec le fait que les enfants semblent tous connaître, hormis Rachel, le nom des couleurs de peinture. Relevons également qu'une nouvelle notion fait son apparition dans cette dernière situation peinture : le ketchup. Notion que tous les enfants se sont appropriée comme faisant partie de la culture du groupe des Moyens.

3.2.7. La constitution de la matrice d'activité : quelle évolution ?

La constitution de la matrice d'activité, faite d'usages prescrits et d'objectifs à atteindre, évolue en cours d'année institutionnelle. Non seulement en raison de l'évolution des objets, mais aussi en raison de l'évolution des interventions éducatives.

L'évolution des objets, comme nous l'avons déjà montré, complexifie la matrice d'activité en cours d'année institutionnelle. La limitation du nombre d'objets mis à disposition par l'éducateur, par exemple, induit la **constitution d'espaces collectifs de peinture** dans

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

les situations peinture d'octobre, novembre et janvier. L'introduction de paillettes, dans la situation peinture de novembre, provoque un doublement de l'activité que les enfants ont à réaliser : il ne s'agit plus de peindre, mais il s'agit de **peindre ET de saupoudrer** la peinture de paillettes. Enfin, l'introduction d'une assiette comme support à l'acte de peindre provoque la construction d'un **usage approprié de l'objet à la situation**.

Les interventions éducatives évoluent en cours d'année institutionnelle. L'éducateur, en début d'année institutionnelle, participe pour une grande part à la constitution de la matrice d'activité. Dans la deuxième situation peinture observée, l'éducateur mobilise le **format question-réponse-feedback** pour solliciter la mémoire des enfants et ainsi provoquer un re-travail cognitif des représentations qu'ils ont élaborées autour des usages prescrits. Comme nous l'avons montré, il n'y a pas encore co-construction réelle de l'usage prescrit des objets : l'éducateur ne libère pas un temps pour accueillir la réponse des enfants. Ce n'est qu'à la mi-année institutionnelle qu'il le fait et qu'il attend que les enfants forment oralement l'usage prescrit. Chose qu'ils ne font pas. Relevons qu'à la fin de l'année institutionnelle, il n'y a à nouveau plus co-construction de la matrice d'activité : l'éducateur rappelle l'usage prescrit de l'objet aux enfants sans les questionner à ce propos. **L'engagement du corps de l'éducateur** se modifie également en cours d'année institutionnelle. Au début de l'année institutionnelle, l'éducateur engage massivement son corps pour transmettre les usages prescrits aux enfants : il effectue devant eux les actions à réaliser en élémentarisant les usages transmis et en focalisant sur les éléments essentiels pour leur application. Il amène ainsi sur la scène sociale les capacités à mobiliser pour réaliser les usages prescrits et pour atteindre les objectifs fixés. Dès qu'il y a construction, chez les enfants, d'une représentation stable des usages prescrits, l'engagement du corps de l'éducateur diminue. Il y a néanmoins un nouvel engagement massif du corps de l'éducateur en fin d'année institutionnelle au moment où les objets ne régulent plus l'agir des enfants. L'engagement du corps de l'éducateur dans cette situation joue le rôle de **régulateur externe** de l'agir des enfants.

Nous avons développé, dans la partie théorique, que les usages prescrits reposaient sur les usages conventionnels, tout en transformant le rapport que les enfants ont avec les objets : **ce rapport n'est plus social mais prend une dimension institutionnelle**. L'analyse que nous avons effectuée sur la constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée dans le groupe des Moyens nous permet d'avancer qu'il y a de **multiples modifications du rapport** que les enfants ont avec les objets en cours d'année institutionnelle dans cette situation :

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

1. les usages prescrits concernant le pinceau (mettre le pinceau dans la bonne couleur et essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture) modifient dès la situation peinture de septembre le rapport qu'ont les enfants à l'objet pinceau ;

2. l'institution d'espaces collectifs de peinture modifie le rapport que les enfants ont avec l'objet petit pot de peinture : celui-ci n'est plus une propriété individuelle mais est à partager avec les autres (dans les situations peinture d'octobre, novembre, janvier) et donc à déposer dans un endroit qui est accessible aux enfants qui le partagent ;

3. l'utilisation d'une assiette comme support à l'acte de peindre modifie le rapport que les enfants ont avec cet objet : il y a ici pluralisation des usages d'objets (dans la situation peinture de mars).

Ces modifications confrontent les enfants à de **multiples exigences institutionnelles** qui se complexifient en cours d'année institutionnelle, mais qui sont introduites progressivement par l'éducateur. La transmission de ces exigences institutionnelles, via les interventions éducatives, instaure donc plusieurs zones de développement collectives en cours d'année institutionnelle. L'éducateur amène toujours les enfants vers un développement potentiel plus important. Rappelons encore que l'introduction progressive des exigences institutionnelles repose sur les connaissances existantes des enfants : la nouvelle connaissance se rattache toujours à l'ancienne (Brossard, 2001) tout en modifiant le rapport que les enfants ont avec les objets. Il y a donc micro-rupture dans le développement psychologique.

3.3. La matrice d'activité comme organisatrice des interventions éducatives intra-situation²³⁶

En situation distante de la situation quotidienne (S4), la consigne éducative n'oriente pas uniquement l'activité des enfants, comme analysé précédemment, mais **organise** également **les interventions éducatives** produites intra-situation. L'éducateur a en effet à maintenir présent à l'esprit de certains enfants les usages prescrits par la consigne éducative ainsi que l'objectif de la situation à atteindre. Les interventions éducatives ainsi produites jouent donc le rôle de **mémoire de travail externe** pour les enfants.

Les interventions produites dans l'intra-situation reposent sur les capacités existantes des enfants destinataires de ces interventions et les amènent vers le développement potentiel visé (i.e. la réalisation adéquate d'un des usages prescrits, l'atteinte d'un des objectifs fixés) via l'engagement du corps de l'éducateur.

²³⁶ Pour mémoire, nous dénommons « intra-situation », les périodes d'activité qui suivent la mise en scène des objets et leur mise en situation.

Dans la suite de notre propos, nous analyserons, en microgenèse, les interventions éducatives produites par l'éducateur et mettrons en évidence que l'engagement du corps de l'éducateur devient toujours plus massif au gré des interactions. Nous analyserons plus spécifiquement :

- les interventions éducatives produites pour amener les enfants à **échanger leur petit pot de peinture** dans la situation peinture d'octobre ;
- les interventions éducatives produites pour amener un des enfants, Timothée, à atteindre l'objectif fixé dans la situation peinture de janvier : soit **peindre l'entièreté de la feuille noire avec de la peinture blanche**.

Nous terminerons en proposant une synthèse de tous les éléments analysés dans ce sous-chapitre.

3.3.1. L'échange des petits pots de peinture

Dans la situation peinture d'octobre, l'éducateur propose aux six enfants participant à la situation six petits pots de peinture : trois petits pots de peinture rouge et trois petits pots de peinture jaune. Il instaure durant la mise en scène des objets et leur mise en situation (cf. supra) des duos : chaque enfant doit échanger son petit pot de peinture avec l'enfant assis en face de lui. Durant la situation, il rappelle aux enfants cet élément de consigne. Orélien manifeste alors son désir de changer de couleur. L'éducateur est assis à la gauche de Korentin (cf. figure 13).

Dans la séquence ci-dessous, l'éducateur soutient Karim, l'enfant avec qui Orélien doit échanger son petit pot de peinture, dans l'échange des petits pots. Il ne soutient par contre pas les actions que réalise Orélien pour échanger son petit pot de peinture avec Karim : Orélien les effectue en autonomie.

Séquence 35

Situation peinture d'octobre

Intervention éducative visant à réaliser l'usage prescrit :

échanger son petit pot de peinture avec son vis-à-vis

(âge moyen des enfants concernés : 36 mois)

[8'33'' à 9'33'']

Orélien regarde l'éducateur puis dit *moi ça* tout en pointant le petit pot de peinture rouge posé sur la table à la droite de la feuille de Karim. L'éducateur lui dit **alors tu demandes à Karim**. Orélien regarde Karim, l'interpelle *Karim*, puis ajoute tout en

pointant le petit pot de peinture rouge *moi ça*. Karim tend le pinceau qu'il tient dans sa main droite vers Orélien en questionnant *ça ?* Orélien hoche affirmativement la tête. L'éducateur questionne ensuite Karim ***ça va pour toi Karim de changer de couleur ?*** alors qu'Orélien pointe le petit pot de peinture rouge placé sur la droite de Karim en disant *ça là-bas rouge*. Karim tend le pinceau à Orélien puis le déplace d'avant en arrière. Orélien prend le petit pot de peinture jaune posé sur la table devant sa feuille et se remet à peindre avec la couleur jaune. Karim se remet à peindre avec la couleur rouge. L'éducateur questionne une nouvelle fois Karim *Karim tu as envie tu serais d'accord de **changer de couleur avec [il regarde Orélien] Orélien ?*** Karim et Orélien poursuivent leur activité de peindre. L'éducateur interpelle Karim *Karim tu serais d'accord de changer [il pointe Orélien avec son menton] de couleur avec Orélien maintenant ?* Orélien dépose alors le petit pot de peinture jaune sur la table devant la feuille de Karim. L'éducateur ajoute ***tu prends le jaune*** alors qu'Orélien pousse le petit pot de peinture jaune vers Karim. Karim hoche affirmativement la tête. L'éducateur **saisit le petit pot de peinture jaune et le déplace vers Karim** en disant *ok alors tu prends ça* puis ajoute ***et puis tu donnes*** alors que Karim amène son pinceau plein de peinture rouge au-dessus du petit pot de peinture jaune. L'éducateur dit *non tu ne mets pas le pinceau dans la couleur jaune*. Karim déplace le pinceau vers le petit pot de peinture rouge et l'y plonge alors que l'éducateur ajoute *tu remets dans le rouge*. Karim se tourne vers le petit pot de peinture jaune et saisit le pinceau qui est dans celui-ci alors que l'éducateur lui dit ***et puis tu peux lui passer le POT de peinture rouge***. Karim poursuit son activité autour du petit pot de peinture jaune. L'éducateur interpelle Karim *Karim*. Karim le regarde puis baisse sa tête en direction du petit pot de peinture jaune. L'éducateur ajoute ***tu [il pointe Karim] peux passer à Orélien [il pointe dans la continuité Orélien] le pot de peinture rouge***. Karim poursuit son activité autour du petit pot de peinture jaune. L'éducateur saisit la main de Karim et répète ***tu passes le pot de peinture rouge à Orélien s'il te plaît***. Karim se tourne vers l'éducateur en tenant le petit pot de peinture jaune et en questionnant *ça ?* L'éducateur répète ***le ROUGE [il joint l'index et le pouce de sa main droite] puis ajoute ça c'est le JAUNE [il touche à plusieurs reprises le bord du petit pot de peinture jaune]***. Karim se tourne vers le petit pot de peinture rouge posé sur la table à sa droite, le saisit et dit *le rouge* alors que l'éducateur répète *tu lui passes*. L'éducateur répond *voilà* puis ajoute ***tu passes à Orélien [il pointe Orélien]***. Karim tend le petit pot de peinture rouge contenant le pinceau à Orélien qui se lève pour le saisir. Chacun se met ensuite à peindre avec sa nouvelle couleur de peinture : jaune pour Karim et rouge pour Orélien.

Du côté de l'éducateur. Le soutien qu'apporte l'éducateur à Karim engage, au gré des interactions, de plus en plus massivement le corps de l'éducateur. Ces interventions

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

sont dans un premier temps relativement distales et engagent très peu le corps propre de l'éducateur puis deviennent de plus en plus proximales et engagent plus massivement le corps de l'éducateur.

Prenons pour exemple la question que pose l'éducateur à Karim concernant son désir de changer de couleur de peinture avec Orélien. Dans un premier temps, cette demande est formulée oralement. Dans un second, s'y ajoute un regard indexicalisé en direction d'Orélien. Dans un troisième temps, la demande est associée à un pointage d'Orélien. La demande orale se double donc d'un engagement du corps de l'éducateur qui **rend visible le partenaire de l'échange.**

Continuons par **les interventions éducatives produites alors que Karim a à prendre le petit pot de peinture donné par Orélien.** Dans un premier temps, l'éducateur propose oralement à Karim de se servir du petit pot de peinture jaune. Et, dans un second temps, il déplace le petit pot de peinture jaune vers Karim.

Le même format se retrouve lorsque l'éducateur soutient **le don du petit pot de peinture de Karim à Orélien.** Le soutien est dans un premier temps distal : l'éducateur demande **oralement** à Karim de donner le petit pot de peinture rouge à Orélien. Dans un second temps, il engage le corps de l'éducateur : l'éducateur produit un **complexe de pointages reliant Karim à Orélien.** Il rend ainsi visible le chemin que doit prendre le petit pot de peinture. Dans un troisième temps, le soutien devient proximal : **l'éducateur touche Karim avant de lui répéter sa demande.** Cette proximité physique est suivie d'un engagement massif du corps propre de l'éducateur : l'éducateur réalise un pointage immédiat multiple sur le bord du petit pot de peinture que Karim souhaite échanger alors que ce n'est pas le bon au moment où il énonce le nom de la couleur de peinture. L'éducateur termine cette intervention en pointant une nouvelle fois en direction d'Orélien. Il rend ainsi visible une dernière fois le chemin que doit prendre le petit pot de peinture. L'éducateur amène sur la scène sociale les capacités que Karim a à mobiliser pour échanger son petit pot de peinture avec Orélien : identifier l'enfant qui demande de faire un échange ; identifier le petit pot de peinture qui est échangé ; prendre le petit pot de peinture qui est échangé ; identifier le petit pot de peinture qui est à échanger ; donner le petit pot de peinture qui est à échanger. Il amène ces capacités en engageant toujours plus massivement son propre corps.

Du côté de l'enfant (Karim). L'augmentation de l'engagement propre de l'éducateur dans les interventions qu'il adresse à Karim résulte de la **disynchronie** présente entre les demandes de l'éducateur et les réponses de Karim lorsque les demandes sont uniquement formulées par oral. Cet engagement massif du corps de l'éducateur dans le soutien qu'il

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

apporte à Karim dans l'échange de son petit pot de peinture semble en effet être nécessaire à Karim pour qu'il puisse créer des accords avec l'éducateur et ainsi répondre aux demandes qui lui sont faites.

Ajoutons encore que l'échange du petit pot de peinture avec son vis-à-vis nécessite, dans la présente séquence, **la connaissance du nom des couleurs de peinture**. Connaissance que Karim n'a pas encore acquise. Relevons enfin que Karim ne s'est pas non plus approprié l'usage prescrit mettre le pinceau dans le petit pot de peinture adéquat.

3.3.2. Peindre l'entièreté de la feuille noire avec de la peinture blanche

Dans la situation peinture de janvier, l'éducateur fixe l'objectif suivant aux enfants : peindre l'entièreté de la feuille noire avec de la peinture blanche. Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducateur a eu à maintenir présent à l'esprit des enfants cet objectif déjà durant la mise en scène des objets et leur mise en situation. Il a également à le faire dans l'intra-situation. Il adresse tout particulièrement ses interventions éducatives à Timothée qui peint dans le coin inférieur gauche de sa feuille en faisant des petits traits. Or, pour pouvoir réaliser cet objectif, il est absolument nécessaire de réaliser, comme le montre l'éducateur lors de l'énonciation de la consigne (cf. séquence 29), des grands traits et de se servir de peinture.

Nous analyserons ci-après cinq séquences d'interaction triadique éducateur-Timothée-objets (séquences 36 à 40) afin de mettre au jour l'évolution de l'engagement du corps de l'éducateur en cours de situation. L'éducateur amène progressivement, via l'engagement de son propre corps, les différentes capacités à mobiliser pour atteindre l'objectif fixé sur la scène sociale : peindre à grands traits ; identifier le moment où le pinceau est exempt de peinture ; se servir de peinture ; identifier l'espace à peindre.

3.3.2.1. La transmission des deux actions à réaliser : faire des grands traits et se servir de peinture

L'éducateur transmet à plusieurs reprises à Timothée les deux actions à réaliser : faire des grands traits et se servir de peinture. Toutes ces interventions engagent le corps de l'éducateur, mais cet engagement devient de plus en plus massif au gré des interactions. Il y a un passage d'une intervention distale à une intervention proximale.

Dans la séquence suivante, l'éducateur stimule Timothée à reprendre de la peinture puis lui montre comment réaliser l'action : faire des grands traits.

Séquence 36

Situation peinture de janvier

Transmission distale des deux actions : faire de grands traits et se servir de peinture

(âge de l'enfant : 38 mois)

[7'30'' à 7'40'']

Timothée peint dans le coin inférieur gauche de sa feuille. L'éducateur dit à Timothée *Timothée il faut prends un peu plus de peinture sinon tu n'auras JAMAIS* [il fait un **aplat de la main** devant lui] *fini*. Timothée poursuit son activité de peindre. L'éducateur s'approche de la table en disant *reprends un peu de peinture* [saisit le petit pot de peinture et oriente son ouverture en direction de Timothée] *comme ça* [il repose le petit pot de peinture sur la table] *ça va plus vite*. Timothée poursuit son activité de peindre dans le coin inférieur gauche de sa feuille. L'éducateur ajoute *et puis après tu fais des GRANDS traits partout partout* [il réalise 4 allers-retours avec son poing fermé en diagonale au-dessus de la feuille de Timothée] *sur cette feuille*. Timothée semble regarder les actions réalisées par l'éducateur tout en poursuivant son activité de peindre puis regarde les enfants assis en face de lui. L'éducateur se redresse puis observe les actions des enfants.

3.3.2.1.1. Se servir de peinture

Du côté de l'éducateur. L'éducateur transmet l'action, se servir de peinture, en l'associant à la nécessité de la réaliser pour pouvoir atteindre l'objectif fixé. Il oriente ensuite l'agir de l'enfant vers le petit pot de peinture posé sur la table à sa gauche. Il réalise en effet une ostension dynamique du contenu du petit pot de peinture tout en disant *peinture*.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée ne regarde pas le petit pot de peinture que l'éducateur lui présente. L'ostension que l'éducateur produit ne fait donc pas immédiatement signe pour cet enfant. Notons néanmoins que 13 secondes après la fin de cette intervention éducative, Timothée se ressert, de manière autonome, de peinture.

3.3.2.1.2. Faire de grands traits

Du côté de l'éducateur. L'éducateur rappelle à Timothée l'action à réaliser pour atteindre l'objectif fixé dans la situation : soit peindre de grands traits. Ce rappel prend la forme d'une démonstration distante sans objet réalisée devant Timothée : l'éducateur produit quatre allers-retours avec son poing fermé en diagonale au-dessus de la feuille de Timothée. Ces quatre allers-retours sont réalisés en synchronie parfaite avec l'énonciation *fais des GRANDS traits partout* et illustre donc ce que sont les *GRANDS traits* à réaliser. Cette démonstration distante sans objet, réalisée devant Timothée au-dessus de sa feuille, rend également visible à ce dernier l'espace qu'il aura à recouvrir avec la peinture blanche.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée poursuit son activité de peindre tout au long de la réalisation par l'éducateur de la démonstration distante sans objet. Il semblerait qu'il lève le regard sur une des actions produites par l'éducateur mais cela ne peut être complètement asserté. A la suite de cette intervention éducative, Timothée poursuit son activité de peindre dans le coin inférieur gauche de sa feuille par petites touches. Il est dès lors envisageable que la démonstration produite par l'éducateur ne fasse pas signe pour cet enfant.

Dans la séquence suivante, l'éducateur transmet toujours les deux mêmes actions à Timothée : faire de grands traits et se servir de peinture. Il engage néanmoins plus massivement son corps, d'une part en convoquant les enfants et d'autre part en rendant visible l'espace à peindre.

Séquence 37

Situation peinture de janvier

Transmission distale des deux actions : faire de grands traits et se servir de peinture

(âge de l'enfant : 38 mois)

[8'43'' à 9'01'']

Timothée peint dans le coin inférieur gauche de sa feuille par petites touches. L'éducateur suggère à Timothée *Timothée tu peux reprendre un peu de peinture*. Timothée tourne légèrement la tête en direction de l'éducateur. L'éducateur se déplace derrière Timothée, se penche vers lui et dit *et puis après tu fais des* [il avance sa main au-dessus de la feuille noire de Timothée] **GRANDS traits sur ta feuille** [il fait quatre allers-retours poing fermé en diagonale au-dessus de la feuille de Timothée] **pour recouvrir**. Timothée poursuit son activité de peinture tout en regardant les actions réalisées par l'éducateur. Il ajoute *tu vois* [il pointe la feuille de Jérémie] **comme Jérémie comme Orélien** [il pointe la feuille d'Orélien]. Timothée cesse de peindre et regarde la feuille de Jérémie. L'éducateur poursuit *tu fais vraiment des grands traits* [il fait deux allers-retours poing fermé en diagonale au-dessus de la feuille de Timothée] **partout pour recouvrir** [il fait un aplatissement de la main au-dessus de la feuille de Timothée] **toute ta feuille**. Timothée regarde les actions réalisées par l'éducateur. L'éducateur termine *donc tu peux* [il pointe le petit pot de peinture blanche posé sur la table sur la gauche de Timothée] **reprendre un peu de peinture parce que là tu n'as plus rien sur ton pinceau** [Timothée amène son pinceau au-dessus du petit pot de peinture blanche indiqué par l'éducateur]. Il reprend de la peinture, sort le pinceau du petit pot de peinture, le tient au-dessus du petit pot de peinture.

3.3.2.1.3. *Faire de grands traits*

Du côté de l'éducateur. Un peu plus d'une minute après sa première intervention (cf. supra), l'éducateur rappelle une seconde fois à Timothée l'action à réaliser pour atteindre l'objectif : peindre de grands traits. Son intervention éducative est toujours distale : l'éducateur effectue en effet toujours une démonstration distante sans objet de l'action à réaliser, au-dessus de la feuille de Timothée. Mais elle engage néanmoins plus massivement le corps propre de l'éducateur. Dans un premier temps, celui-ci indique au travers d'un complexe de pointages les actions réalisées par les deux enfants faisant face à Timothée. Il **convoque ainsi le collectif d'enfants**. La réalisation de l'action prend ainsi une dimension collective. Dans un second temps, l'éducateur rend visible au travers de la production d'un aplat de la main couplé à l'énonciation *recouvrir* l'espace que Timothée a à recouvrir avec la peinture blanche. Cet **espace prend donc une forme explicite**.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée cesse de peindre lorsque l'éducateur pointe les actions réalisées par les deux enfants, Jérémy et Orélien, et lorsqu'il produit devant cet enfant la démonstration distante sans objet. Il semble ainsi être plus attentif aux informations transmises par l'éducateur. Timothée participe ensuite activement à la réalisation de l'action lorsque l'éducateur produit cette action avec lui. Cette production conjointe de l'action n'est néanmoins pas suffisante à Timothée pour qu'il réalise de manière autonome de grands traits sur sa feuille. Il poursuit en effet son activité de peindre dans le coin inférieur gauche de sa feuille par petites touches.

3.3.2.1.4. *Se servir de peinture*

Du côté de l'éducateur. L'éducateur oriente Timothée vers le petit pot de peinture posé sur la table à sa gauche en l'indiquant avec l'index.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée modifie son agir et s'oriente vers le petit pot de peinture indiqué. L'indication donnée par l'éducateur fait donc signe pour cet enfant. Il y a donc création d'accords mutuels sur ce qui est attendu.

Timothée poursuit son activité de peindre dans le coin inférieur gauche de sa feuille. L'éducateur réalise donc une nouvelle intervention éducative visant à amener Timothée à faire de grands traits et à se servir de peinture. Dans la séquence suivante, il engage encore plus massivement son corps : il produit **une démonstration immédiate des actions à réaliser**. Son intervention devient donc proximale.

Relevons ici que l'éducateur a déjà réalisé une démonstration immédiate avec objets de l'action, faire de grands traits, au préalable (soit à 9'01"). Il dit avoir décidé d'en

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

reproduire une nouvelle afin de modifier de manière durable l'action de Timothée (données d'entretien *post observation*).

Séquence 38

Situation peinture de janvier

Transmission proximale des actions : faire de grands traits

et se servir de peinture

(âge de l'enfant : 38 mois)

[12'30'' à 13'26'']

L'éducateur se déplace derrière Timothée. Il se penche en avant puis demande à Timothée tout en prenant sa main droite ***Timothée je peux t'accompagner un peu ?*** Timothée hoche affirmativement la tête. L'éducateur répète *ouais*. Il ajoute *on y va on fait des grands gestes ?* [il fait un aller-retour au-dessus de la feuille avec le pinceau tenu par la main de Timothée]. L'éducateur pose le pinceau sur la feuille noire de Timothée en disant *ok. Il fait sept grands allers-retours avec le pinceau tenu par Timothée* en commentant *comme ça et puis tu vois quand tu n'as plus de peinture tout d'un coup on ne voit presque plus de blanc on reprend un petit peu* [il amène le pinceau tenu par Timothée en direction du petit pot de peinture qu'il oriente simultanément vers Timothée]. L'éducateur suggère *tu prends ?* Il plonge le pinceau tenu par Timothée dans le petit pot de peinture, prend de la peinture, le sort du petit pot de peinture en l'essuyant au bord du petit pot de peinture et en disant *voilà*. Il repose le petit pot de peinture blanche sur la table. Il pose le pinceau tenu par Timothée sur la feuille de ce dernier et **peint plusieurs grands traits sur la feuille**. Il dit *voilà*, lève de la feuille le pinceau tenu par Timothée, puis dit ***et puis tu reprends*** [il saisit le petit pot de peinture blanche posé sur la table à la gauche de Timothée] *et puis tu fais tout le long comme ça* [il plonge le pinceau tenu par Timothée dans le petit pot de peinture qu'il oriente vers ce dernier]. L'éducateur prend de la peinture, sort le pinceau du petit pot de peinture, l'essuie contre le bord du petit pot de peinture, repose le petit pot de peinture sur la table en disant *voilà*. Il saisit le bord supérieur de la feuille puis tourne la feuille tout en disant *on tourne ? comme ça on peut faire de l'autre côté*. L'éducateur pose le pinceau tenu par Timothée sur la feuille. Il peint plusieurs traits sur la feuille en disant *et on continue hop des longs gestes*. Il lâche la main de Timothée et dit *je te laisse faire un peu hein*. Timothée suit les actions que l'éducateur réalise avec le pinceau qu'il tient dans sa main. **Il peint ensuite seul en faisant de grands traits sur sa feuille.**

3.3.2.1.5. Faire de grands traits

Du côté de l'éducateur. L'éducateur réalise à deux reprises une **démonstration immédiate avec objets** (i.e. il met en lien les trois objets mis à disposition des enfants dans

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

la situation peinture) de l'action à produire pour atteindre l'objectif fixé : peindre de grands traits. Ces deux démonstrations immédiates avec objets sont précédées d'une illustration, réalisée au travers d'une **démonstration immédiate sans objet**, de ce qui est attendu en termes d'action : l'éducateur demande à Timothée *on fait des grands gestes ?* alors qu'il réalise en tenant la main de ce dernier un grand geste en synchronie parfaite avec l'énonciation de *grands gestes*. Il annonce ainsi l'action qui va être reproduite à maintes reprises dans cette séquence.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée participe à la réalisation de cette action puisque sa main est tenue par l'éducateur. L'action est ainsi produite sur la scène sociale, dans l'activité conjointe éducateur-enfant. Timothée réalise, après que l'éducateur l'a laissé poursuivre en solitaire, de manière autonome cette même action : il peint en effet sur toute la feuille en produisant de grands traits. Il est ainsi envisageable que l'accomplissement répété de l'action sur la scène sociale ait rendu possible son appropriation par Timothée. Notons toutefois que plusieurs démonstrations immédiates avec objets ont été nécessaires avant qu'il puisse réaliser cette action de manière autonome et constante. L'éducateur a ainsi décidé d'intervenir une seconde fois afin de modifier de manière durable son action (données d'entretien *post observation*).

3.3.2.1.6. *Se servir de peinture*

Du côté de l'éducateur. La transmission de l'action à réaliser, se servir de peinture, se fait au cours de la démonstration immédiate avec objets analysée pour une part ci-dessus. L'éducateur, après avoir peint plusieurs grands traits avec Timothée, lui transmet un **indice** sur lequel Timothée peut se reposer pour déterminer quand il est nécessaire de se resservir de peinture : *quand il n'y a presque plus de peinture du coup on ne voit presque plus de blanc*. L'éducateur base donc son intervention éducative sur l'effet produit par le va-et-vient du pinceau sur la feuille. Il accompagne ensuite l'action de Timothée en amenant le pinceau tenu par ce dernier vers le petit pot de peinture. A noter que, au contraire des situations peinture précédentes, l'éducateur n'explique pas qu'il est nécessaire d'essuyer le pinceau au bord du petit pot de peinture alors qu'il réalise cette action conjointement à Timothée. Il semblerait donc qu'il considère que cet enfant s'est approprié cet usage prescrit. L'éducateur accomplit une seconde fois cette action avec Timothée en lui disant cette fois-là *et tu fais tout le long comme ça*. Il donne ainsi une indication de continuité dans l'action réalisée.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée participe à la réalisation de cette action vu que sa main est guidée par l'éducateur.

3.3.2.2. La constitution d'accords sur les espaces à peindre

L'appropriation par Timothée de l'action à réaliser pour atteindre l'objectif, peindre de grands traits sur la feuille, ouvre vers de nouvelles potentialités éducatives : les interventions éducatives changent en effet de nature. Il ne s'agit plus de transmettre une action mais il s'agit dès lors de rendre possible l'atteinte de l'objectif. L'éducateur indique donc, à plusieurs reprises, à Timothée les espaces encore exempts de peinture blanche à peindre. La première indication se fait sous la forme de pointages multiples indiquant successivement tous les espaces à peindre (à 16'13"). La seconde voit apparaître une nouvelle forme de pointage (à 18'38") : l'éducateur réalise en effet un pointage circulaire au-dessus d'un des espaces encore non peints. Les deux dernières indications (à 18'53" et 19'54") prennent la forme de pointages couvrants successifs (i.e. réalisation successive de plusieurs pointages couvrant les espaces encore non peints) couplés à un pointage du petit pot de peinture. Ces deux dernières interventions éducatives sont par conséquent plus complexes : Timothée a d'une part à peindre les espaces indiqués et d'autre part à se resservir en peinture.

La fréquence des interventions éducatives orientant Timothée vers les espaces encore non peints ainsi que leur proximité dans le temps révèle un soutien massif de l'éducateur dans l'atteinte du résultat par Timothée. Ce soutien est relativement peu précis dans ses débuts : l'éducateur indique successivement tous les espaces encore non peints à Timothée. Il devient ensuite de plus en plus précis : l'éducateur indique des espaces spécifiques et attend que Timothée déplace son pinceau vers l'endroit pointé avant de retirer son index comme cela est le cas dans la séquence ci-dessous. Timothée agit donc en parfaite synchronie avec les différentes interventions éducatives produites. Notons encore que, dans cette séquence, l'éducateur maintient à l'esprit de Timothée l'action, se servir de peinture.

Séquence 39

Situation peinture de janvier

L'indication des espaces non peints

(âge de l'enfant : 38 mois)

[19'54" à 20'15"]

L'éducateur s'approche de la table autour de laquelle sont assis Adélaïde, Lara et Timothée. Timothée cesse de peindre, soulève sa feuille et la présente à l'éducateur. L'éducateur se rapproche de Timothée en disant *nickel* [il réalise un aplat de la main à l'horizontale devant lui] *Timothée*. Il ajoute **tu es encore motivé à faire un petit coup ?** Timothée pose sa feuille sur la table devant lui et amène son pinceau vers sa feuille. L'éducateur dit **tu peux faire encore un petit peu là alors si tu es motivé [il**

produit un pointage couvrant au-dessus d'un espace non peint dans le coin inférieur droit de la feuille de Timothée]. Timothée pose son pinceau dans l'espace indiqué et le peint. L'éducateur poursuit *tu reprends un petit peu de peinture* [il pointe le petit pot de peinture posé sur la table à la gauche de Timothée]. Timothée cesse de peindre, se tourne vers le petit pot de peinture et plonge son pinceau dans le petit pot de peinture tandis que l'éducateur *ajoute tu fais un petit peu LA* [il pointe un espace non peint dans le coin inférieur droit de la feuille de Timothée en déplaçant son index le long de celui-ci] *un petit peu en haut* [il pointe un espace non peint dans le coin supérieur droit de la feuille de Timothée tout en regardant l'agir de ce dernier]. Il pose son index sur la table devant la feuille de Timothée. Timothée sort le pinceau du petit pot de peinture, amène son pinceau au-dessus de sa feuille au centre de celle-ci, dirige le pinceau vers le coin supérieur droit de sa feuille. L'éducateur reprend *un petit peu LA* [il pointe l'espace non peint dans le coin supérieur droit de la feuille] tandis que Timothée peint cet espace. L'éducateur poursuit *un petit peu LA* [il pointe un espace non peint dans le coin inférieur droit de la feuille de Timothée]. Timothée peint le long du bord droit de la feuille puis l'espace non peint dans le coin inférieur droit de sa feuille. L'éducateur termine *et puis après tu pourras aller te laver les mains* tandis que Timothée poursuit son activité de peindre.

3.3.2.2.1. La constitution d'accords sur les espaces à peindre

Du côté de l'éducateur. L'éducateur indique successivement les espaces non peints à Timothée. La première indication est en synchronie avec l'agir de Timothée : l'éducateur attend qu'il ait posé son pinceau dans l'espace indiqué avant de pointer le petit pot de peinture. Les deux suivantes ne le sont par contre pas : l'éducateur indique en effet, dans la continuité, deux espaces non peints tandis que Timothée se ressert de peinture. L'éducateur marque alors un temps d'arrêt (i.e. il pose son index sur la table devant la feuille de Timothée) puis reprend les indications en pointant à nouveau les mêmes deux espaces.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée réalise successivement les actions que l'éducateur lui propose. Il débute son action de peindre le premier espace indiqué par l'éducateur alors que celui-ci le pointe encore. Il se sert immédiatement de peinture après que l'éducateur l'a orienté vers le petit pot de peinture posé sur la table à la gauche de sa feuille. Il suit ensuite les indications données par l'éducateur en peignant l'espace non peint dans le coin supérieur droit de sa feuille puis, dans la continuité, celui dans le coin inférieur droit de sa feuille. L'agir de Timothée est donc en parfaite synchronie avec les interventions éducatives hormis le temps où il se ressert de peinture. Timothée poursuit ensuite, en autonomie, son activité de peindre en reprenant de la peinture et en peignant les espaces

encore non peints présents sur sa feuille. Timothée réalise, en autonomie, les actions transmises par l'éducateur et se les est donc appropriées.

3.3.2.2. *Le maintien à l'esprit de l'enfant de l'action : se servir de peinture*

Du côté de l'éducateur. L'éducateur oriente Timothée vers le petit pot de peinture en lui demandant *tu reprends un peu de peinture*. L'éducateur réalise à de nombreuses reprises durant cette situation ce type d'intervention éducative et ce même si Timothée, par son agir, montre qu'il s'est approprié le fait que cette action est nécessaire (cf. supra). Une des hypothèses qui pourrait être émise est la suivante. L'éducateur, en rappelant ainsi ponctuellement cette action à Timothée, prend en charge, sur la scène sociale, une partie des actions à réaliser pour atteindre l'objectif fixé. Il réalise ainsi une des fonctions de l'étayage décrite par Bruner (1983) : la réduction des degrés de liberté. Cette prise en charge externe libère l'enfant d'une charge cognitive et lui permet par conséquent de se concentrer sur la réalisation des deux actions à réaliser : faire de grands gestes et remplir les espaces non peints.

3.3.2.3. L'effet produit par l'atteinte de l'objectif

Dans la séquence suivante, l'éducateur présente la peinture terminée de Madeline à Timothée.

Séquence 40

Situation peinture de janvier

La présentation de la peinture réalisée par Madeline

(âge de l'enfant : 38 mois)

[17'32'' à 17'45'']

L'éducateur se dirige vers le lieu où sont mises à sécher les peintures terminées et passe derrière Timothée. Timothée lève la tête, soulève sa feuille noire en direction de l'éducateur et le regarde en lui présentant sa peinture. L'éducateur lui dit *c'est bien Timothée*. Il ajoute ***encore un petit peu de peinture parce qu'il y a encore beaucoup de noir***. L'éducateur s'approche de Timothée tout en disant ***tu vois***. Il **oriente la peinture réalisée par Madeline** qu'il tient dans sa main **en direction de Timothée** en disant ***Timothée regarde***. Timothée lève la tête et balaie du regard la peinture alors que l'éducateur ajoute ***il faudrait que ta feuille soit un peu remplie de peinture blanche comme ça***. Timothée se remet à peindre. L'éducateur suggère *tu essaies*. Timothée regarde l'éducateur qui lui dit alors *tu reprends* [il pointe le petit pot de peinture] *un peu de peinture alors parce que tu n'en auras pas assez là*. Timothée se sert immédiatement de peinture.

Du côté de l'éducateur. L'éducateur présente à Timothée la peinture que Madeline vient de terminer et qui répond aux exigences posées dans la consigne : la feuille noire étant entièrement recouverte de peinture blanche. Il montre donc à Timothée l'effet produit par l'activité de peindre de Madeline : activité qui est en adéquation avec l'objectif donné dans la consigne. Il recourt ainsi, une nouvelle fois (cf. supra), au collectif d'enfants pour montrer à Timothée ce qui est attendu de lui.

Du côté de l'enfant (Timothée). Timothée balaie du regard la peinture montrée par l'éducateur pendant plus de 4 secondes. L'attention qu'il porte ainsi à cette peinture rend possible la constitution de significations sur ce qui est attendu en terme de réalisation picturale. Timothée se remet ensuite dans son activité de peindre. Il termine son activité environ 5 minutes plus tard en ayant atteint l'objectif qui lui avait été fixé par l'éducateur.

Synthèse

Dans l'intra-situation, les interventions éducatives sont complètement assujetties aux caractéristiques de la situation distante de la situation quotidienne (S4). L'activité des enfants, dans cette situation, étant orientée par la consigne éducative prescrivant l'usage des objets et l'objectif à atteindre, les interventions éducatives déployées en situation visent le respect des usages prescrits et l'atteinte des objectifs. L'éducateur maintient d'une part les usages et les objectifs à atteindre à l'esprit des enfants (en jouant le rôle de **mémoire de travail externe**) et amène d'autre part, via l'engagement de son corps, les enfants vers l'atteinte de l'objectif fixé. Il est intéressant de souligner que l'éducateur, dans la situation peinture de janvier, lorsqu'il soutient la réalisation de l'activité par Timothée, amène progressivement sur la scène sociale toutes les **capacités à mobiliser** pour atteindre l'objectif fixé, peindre l'entièreté de la feuille noire avec de la peinture blanche, soit les capacités suivantes : identifier la totalité de l'espace à peindre ; identifier le moment où il est nécessaire de remettre de la peinture sur le pinceau ; peindre avec des gestes amples ; identifier tous les espaces à peindre. Ces capacités sont amenées sur la scène sociale dans un premier temps uniquement sous la forme orale puis dans un deuxième temps via l'engagement massif du corps de l'éducateur. L'engagement progressif du corps de l'éducateur dans le soutien qu'il apporte dans la réalisation de l'activité est signe de la création progressive d'accords mutuels entre l'éducateur et Timothée quant à ce qui est attendu de ce dernier. La création de significations partagées sur l'objectif à atteindre et sur les actions à réaliser pour pouvoir l'atteindre est donc essentielle pour que les interventions éducatives déployées soient efficaces. L'éducateur guide donc les enfants vers l'atteinte de l'objectif visé. Guidage qui s'apparente à la participation guidée développée par Rogoff

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

(1990) lorsqu'elle étudie « les processus de guidage interactif entre un expert et un novice appréhendés dans les contextes culturels de leur(s) communauté(s) d'appartenance » (Mottier Lopez, 2008, p. 35). La participation guidée fait d'une part référence au processus d'étayage mis en œuvre par un expert et est d'autre part rattachée aux processus de construction de l'intersubjectivité (*ibid.*).

Soulignons encore que toutes les interventions éducatives dirigées vers Timothée durant la situation peinture de janvier le soutiennent non seulement dans la réalisation de son activité, mais soutiennent également sa motivation à poursuivre en régulant, sur la scène sociale, ses émotions. Les émotions sont en effet « des états motivationnels » (Frijda, 2003, p. 16) qui se nourrissent de l'interaction (p. 27) et qui poussent « l'individu à modifier sa relation avec un objet, un état du monde ou un état de soi, ou à maintenir une relation existante malgré des obstacles ou des interférences » (p. 14).

4. CONCLUSION

Le présent chapitre avait pour but l'étude de la situation distante de la situation quotidienne (S4) sous l'angle développemental. Autrement dit, il s'est agi d'examiner cette situation telle qu'elle se déploie sur une année institutionnelle en **traquant** tous les indices de développement matériel (dans ses aspects objectal et corporel) contenus dans celle-ci.

Les objets proposés par l'éducateur en situation distante de la situation quotidienne (S4) sont limités en nombre et contraignent ainsi l'agir des enfants. Cette contrainte diminue néanmoins en cours d'année institutionnelle. Le contrôle que les objets exercent sur l'agir des enfants en début d'année institutionnelle tend en effet à diminuer en cours d'année institutionnelle et devient quasi absent en fin d'année institutionnelle. La diminution du contrôle exercé par les objets matériels provoque une augmentation du travail cognitif des enfants. Ces derniers ont à réguler leur agir de manière interne, par leur pensée, au travers de la représentation de l'usage prescrit qu'ils ont construite en cours d'année institutionnelle suite à sa transmission répétée par l'éducateur. Les objets évoluent donc en cours d'année institutionnelle. Ils permettent tout au long de celle-ci un agir autonome des enfants **et amènent ces derniers vers une régulation autonome, via leur pensée, de leur agir.**

L'intervention éducative et plus particulièrement l'engagement du corps de l'éducateur évoluent en cours d'année institutionnelle. Comme nous l'avons déjà mentionné des objets en début d'année institutionnelle. Il amène ainsi les capacités à mobiliser pour réaliser les usages prescrits sur la scène sociale. Dès qu'il y a construction, chez les enfants, d'une représentation stable des usages prescrits, l'engagement du corps de l'éducateur tend

Partie III, chapitre 3 : Aspects empiriques : Situation distante de la situation quotidienne (S4) (Moyens, enfants de 3 à 4 ans)

à diminuer. Il tend néanmoins à augmenter à la fin de l'année institutionnelle lorsque les objets matériels ne contrôlent plus l'agir des enfants. Les interventions éducatives produites jouent alors le rôle de régulateur externe de l'agir des enfants. Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), les interventions éducatives produites avec les objets proposés aux enfants contiennent la forme de ce qui est attendu en terme d'agir par les enfants, « la fin est au début » (Vygotski, 1935, cité par Brossard, 2011). Cette situation préfigure donc le développement psychologique potentiel des enfants.

Les interventions éducatives produites **dans les intra-situations** ont tout au long de l'année institutionnelle pour fonction de rappeler à la mémoire des enfants les usages prescrits à réaliser et les objectifs à atteindre. Elles font donc office de **mémoire de travail externe** pour les enfants. Elles évoluent néanmoins durant l'année institutionnelle. Elles visent en effet progressivement l'activation d'une **réflexion autonome** chez les enfants (lorsqu'il y a ou non application d'un usage prescrit). Ajoutons encore que ces interventions éducatives peuvent changer de nature au cours d'une même situation : elles engagent en effet massivement le corps de l'éducateur lorsqu'il y a désynchronie entre l'intervention éducative produite et l'agir subséquent de l'enfant. L'engagement massif du corps de l'éducateur contribue ainsi à la création d'accords mutuels entre l'éducateur et l'enfant sur ce qui est attendu de ce dernier.

SYNTHESE ET DISCUSSION

Notre recherche visait à examiner les interventions éducatives déployées en situation en centre de vie infantine. Afin de les décrire et de comprendre le rôle qu'elles jouent sur le développement du psychisme infantin, nous avons réalisé, successivement, trois études. Ces trois études sont étroitement interreliées en raison de la méthodologie que nous avons développée : chaque temps de recherche est construit sur la base des analyses effectuées dans le temps de recherche précédent.

Ces trois études fournissent une image d'une même réalité : les interventions éducatives et leur rôle sur le développement du psychisme infantin. L'organisation de cette thèse en trois parties distinctes pourrait néanmoins laisser apparaître, si nous n'y prenons pas garde, trois images de cette même réalité détachées les unes des autres et quelque peu rigides. Nous nous proposons donc, dans le premier chapitre de la présente partie, de remettre du liant entre ces trois images et de réinjecter du dynamisme dans chacune d'elles en les discutant à la lumière des analyses effectuées dans les autres temps de la recherche. Nous discuterons, dans un deuxième chapitre, de la production de ces images. Nous terminerons, dans un dernier chapitre, en discutant des apports et des limites de cette recherche.

1. VERS UNE IMAGE INTEGREE DES INTERVENTIONS EDUCATIVES ET DE LEUR ROLE SUR LE DEVELOPPEMENT DU PSYCHISME ENFANTIN

1.1. Des objectifs pédagogiques... des interventions éducatives déployées en situation... quelle conception du développement ?

Le premier temps de notre recherche nous a amenée à étudier la socio-histoire du Centre de vie infantine afin de documenter les interventions éducatives déployées aujourd'hui en situation. Nous avons ainsi mis au jour que les objectifs pédagogiques qui les gouvernent aujourd'hui se fondent sur les premiers objectifs pédagogiques élaborés dans une démarche collaborative par l'équipe éducative à la fin des années 1970. Ces objectifs reposent quant à eux sur les quatre principes directeurs de la pédagogie Lóczy et ce même si le Centre de vie infantine ne se revendique pas d'un tel courant.

Comme nous l'avons mentionné dans la deuxième partie de cette thèse, dans la pédagogie Lòczy, l'enfant est conçu comme étant acteur de son propre développement. Le premier principe directeur proposé par Pickler, la **valeur de l'activité autonome**, découle par ailleurs directement de cette conception. L'éducateur a à développer le goût de l'activité autonome chez l'enfant²³⁷, celle-ci étant en effet la seule qui permette à l'enfant d'accumuler des expériences favorisant un développement harmonieux. Dans cette optique, l'éducateur du Centre de vie infantile doit proposer un environnement et un matériel appropriés et doit les organiser de manière adéquate. Une telle organisation a notamment été observée dans diverses situations que nous avons analysées dans le deuxième temps de notre recherche. **L'organisation des objets par coin** est une des formes de détachement eu égard à la situation quotidienne que nous avons mise au jour lors de l'extraction des traits caractéristiques des situations organisées ordinairement dans le Centre de vie infantile et fait partie des spécificités de la situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2). **L'organisation des objets dans l'espace** a également fait l'objet d'un examen dans le troisième temps de notre recherche. Nous avons ainsi mis au jour que, dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), les objets et leur organisation favorisent certes l'activité autonome des enfants, mais qu'ils sont également source de développement psychologique. Nous ne doutons enfin aucunement que les interventions éducatives déployées en situation amènent les enfants vers **le goût de l'activité autonome** tel que cela est préconisé par le principe directeur mis sous la loupe ici. Les analyses que nous avons effectuées dans le troisième temps de notre recherche nous permettent néanmoins d'affirmer que c'est au travers du soutien que ces interventions éducatives apportent aux enfants en situation que ceux-ci peuvent atteindre un tel goût. Prenons pour seul exemple le soutien apporté par l'éducateur à Timothée dans la situation peinture organisée dans le groupe des Moyens en janvier. Sans un engagement massif du corps de l'éducateur, il est vraisemblable que Timothée n'aurait jamais atteint l'objectif fixé et n'aurait jamais réalisé, de manière autonome, les gestes prescrits par la consigne éducative. L'intervention éducative est donc source de développement.

Il semblerait donc que la conception du développement sous-jacente aux interventions éducatives déployées en situation tend à changer et ce même si elles sont toujours en adéquation avec les objectifs pédagogiques qui les gouvernent et qui se fondent, quant à eux, sur une pédagogie considérant l'enfant comme étant acteur de son propre développement.

²³⁷ Rappelons ici le contexte socio-culturel dans lequel cette pédagogie vit le jour : Pickler l'a élaborée dans les années 1945 lorsque le gouvernement hongrois lui a demandé de diriger l'institut qu'il s'appropriait à ouvrir pour accueillir les enfants dont les parents étaient atteints de tuberculose ou incarcérés. Les enfants y étaient répartis en fonction de leur âge dans différents groupes. Ces groupes d'enfants comprenaient entre 6 et 12 enfants et étaient encadrés par une seule nurse (Roulet, 2014).

1.2. Des situations éducatives... des interventions éducatives... continuité ou micro-rupture(s) dans le développement ?

Le deuxième temps de la recherche nous a amenée à étudier en « quasi-ethnographie » les situations éducatives ordinairement mises en œuvre dans le Centre de vie enfantine. Après avoir extrait les traits caractéristiques des situations empiriques observées, nous avons élaboré un modèle en cinq situations et avons ainsi mis au jour que la situation éducative organisée en Centre de vie enfantine n'est pas une mais multiple. Ces cinq situations ont été placées sur un continuum eu égard à la distance qu'elles présentent vis-à-vis de la situation quotidienne. Ce modèle reflète donc une première dimension développementale. Une seconde dimension émerge de ce modèle. La situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4) se rencontrent différemment lorsqu'elles sont organisées dans les deux groupes d'enfants étudiés, les Trotteurs et les Moyens, alors que les trois autres situations (S1, S2 et S3) sont organisées dans les deux groupes d'enfants tout au long de l'année institutionnelle.

La situation de l'entre-deux (S3) se rencontre tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs alors qu'elle ne se rencontre qu'en début d'année institutionnelle dans le groupe des Moyens. Alors que la situation distante de la situation quotidienne (S4) se rencontre tout au long de l'année institutionnelle dans le groupe des Moyens et uniquement en fin d'année institutionnelle dans le groupe des Trotteurs. Ces deux situations recouvrent par ailleurs le même type de situations mises en œuvre en centre de vie enfantine : les situations dites encadrées.

Ces deux situations génériques se différencient sur deux paramètres : l'activité des enfants et le détachement de l'intervention éducative eu égard aux capacités existantes des enfants. L'activité des enfants est orientée par les objets et leurs usages dans la situation de l'entre-deux (S3) tandis qu'elle est orientée par la consigne éducative dans la situation distante de la situation quotidienne (S4). L'intervention éducative amène l'enfant vers un développement potentiel qui reste au plus près de ses capacités existantes dans la situation de l'entre-deux (S3) tandis qu'elle amène l'enfant vers un développement potentiel qui s'en distancie dans la situation distante de la situation quotidienne (S4).

Comme nous l'avons déjà montré, la présence de la consigne éducative en situation distante de la situation quotidienne (S4) prescrivant la manière dont les objets proposés par l'éducateur ont à être utilisés dans la situation et/ou fixant un objectif à atteindre amène les enfants à se conformer aux exigences institutionnelles. Les exigences institutionnelles se distanciant des intérêts et des besoins des enfants, l'éducateur déploie, en situation, des interventions éducatives visant la transformation de leur pensée et de leur agir : les enfants ont en effet à penser et à agir avec les objets tel que cela leur est prescrit et non selon les

usages conventionnels de ces derniers. Rappelons toutefois que la consigne repose sur les connaissances que les enfants ont déjà des objets (i.e. leurs usages conventionnels). La nouvelle connaissance se rattache à l'ancienne. Celle-ci ne provoque ainsi pas de rupture dans le développement (comme cela est le cas en situation formelle), mais uniquement **une micro-rupture**.

La micro-rupture dans le développement n'est néanmoins pas uniquement provoquée entre les deux situations (S3 et S4) par l'introduction de la consigne éducative dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), mais est également provoquée en cours d'année institutionnelle dans les deux situations (S3 et S4). Les analyses que nous avons réalisées sur ces deux situations, via l'examen des interventions éducatives déployées en situation peinture dans les deux groupes d'enfants étudiés²³⁸, mettent en effet au jour **plusieurs micro-ruptures**. Rappelons les différentes micro-ruptures identifiées avant d'affiner notre théorisation de cette notion.

Deux micro-ruptures ont été identifiées dans chaque situation. Dans la **situation de l'entre-deux (S3)**, ces deux micro-ruptures sont provoquées par la transmission, via les interventions éducatives, d'un **usage institué** par le Centre de vie enfantine : l'usage approprié de la peinture dans la situation peinture organisée en janvier et l'usage approprié de la brosse à dents dans la situation peinture organisée en mars. La transmission de ces deux usages modifie le rapport que les enfants ont avec ces objets : ils ont à penser et à agir avec ces objets non plus en réalisant leur usage conventionnel (précisons ici que dans la situation peinture organisée en janvier, les enfants ont à réaliser l'usage conventionnel de la peinture ET, s'ils le souhaitent, l'usage approprié de la peinture à la situation) mais en réalisant l'usage institutionnalisé par le Centre de vie enfantine. Dans la **situation distante de la situation quotidienne (S4)**, ces deux micro-ruptures sont provoquées : par la transmission **d'usages institués** par le Centre de vie enfantine (l'usage approprié de la peinture dans la situation peinture de novembre et l'usage approprié de l'assiette dans la situation peinture de mars) et par **l'institution d'espaces collectifs** de peinture dans la situation peinture de novembre.

La transmission des usages appropriés des objets à la situation et la transmission des espaces collectifs de peinture reposent, tout comme la transmission de l'usage prescrit des objets, sur les connaissances que les enfants ont déjà. **La transmission des usages appropriés** des objets, dans les deux situations génériques (S3 et S4), repose, comme nous l'avons montré, sur la connaissance que les enfants ont déjà de la situation dans laquelle ils sont inscrits : les autres objets en présence sont en effet signe de leur usage. Ces

²³⁸ Pour mémoire, la situation peinture est catégorisée différenciellement lorsqu'elle est organisée dans les deux groupes d'enfants étudiés : elle est situation de l'entre-deux (S3) lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Trotteurs et situation distante de la situation quotidienne (S4) lorsqu'elle est organisée dans le groupe des Moyens.

connaissances ne sont néanmoins pas suffisantes pour permettre aux enfants de construire en autonomie les usages appropriés des objets (i.e. les stratégies qu'ils ont construites pour pouvoir agir dans la situation ne sont pas suffisantes pour interpréter les significations liées aux nouveaux objets). L'éducateur a donc à leur transmettre, via l'engagement de son corps, les nouvelles significations. La transmission de ces significations institutionnelles, via l'engagement du corps propre de l'éducateur, transforme la pensée et l'agir des enfants sur ces objets et instaure une tension dans la zone de développement potentiel. Le développement potentiel visé tend donc à se distancier des capacités existantes des enfants. **La transmission des significations portant sur les espaces collectifs de peinture**, dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), repose également sur les connaissances que les enfants ont déjà de la situation dans laquelle ils sont inscrits : les objets en présence sont en effet toujours signe de leur usage et les enfants ont construit, préalablement (dans la situation de l'entre-deux (S3)), les espaces individuels de peinture. Ces connaissances ne sont néanmoins pas suffisantes pour permettre aux enfants de construire, en autonomie, les espaces collectifs de peinture (qui prescrivent notamment l'endroit où le petit pot de peinture doit être déposé). L'éducateur a donc à transmettre aux enfants les nouvelles significations en lien avec l'institution de ces espaces. La transmission de ces significations transforme la pensée et l'agir des enfants avec les objets : ils ne pensent plus en terme d'individu mais pensent en terme de collectif et agissent en conséquence. L'intervention éducative instaure par conséquent une nouvelle zone de développement potentiel qui se détache des capacités existantes des enfants et qui les amène vers le développement potentiel visé.

Les micro-ruptures dans le développement ne sont donc pas uniquement provoquées par l'introduction de la consigne éducative qui confronte les enfants aux exigences institutionnelles, mais sont également provoquées par l'institution par le centre de vie enfantine d'usage approprié d'objets à la situation et d'espaces collectifs (de peinture ou autre). Ces micro-ruptures n'apparaissent ainsi pas uniquement dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), mais sont également présentes dans la situation de l'entre-deux (S3) dès la mi-année institutionnelle, et ce même si cette situation tend à rester en proximité avec la situation quotidienne. L'éducateur ne confronte en effet pas encore les enfants aux exigences institutionnelles, mais les sensibilise uniquement à celles-ci.

Ajoutons encore que les interventions éducatives déployées en situation de l'entre-deux (S3), lorsqu'il y a transmission des usages appropriés des objets à la situation, présentent des caractéristiques qui tendent à se rapprocher de celles identifiées lors de l'analyse des interventions éducatives produites dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), lorsqu'il y a transmission des usages prescrits : l'éducateur élémentarise les actions à réaliser et focalise l'attention des enfants sur leurs caractéristiques essentielles.

Terminons enfin par ce dernier constat. Nous avons avancé, suite aux analyses que nous avons réalisées dans le deuxième temps de notre recherche, qu'il y a auto-organisation des activités dans l'intra-situation : l'éducateur répondant uniquement aux intérêts et aux besoins des enfants. Les analyses que nous avons effectuées dans le troisième temps de notre recherche tendent à infléchir cette affirmation. Dès le début de l'année institutionnelle, l'éducateur tente de transmettre de nouveaux usages d'objet dans l'intra-situation (les deux usages de l'éponge dans la situation peinture de septembre par exemple). Les interventions éducatives ainsi produites tendent donc à se distancier des intérêts des enfants. L'analyse de l'agir des enfants, consécutif à la transmission de ces usages, nous a permis de mettre au jour un degré de réceptivité des enfants eu égard aux propositions faites par l'éducateur : l'agir des enfants s'organise donc encore autour de leurs intérêts.

L'institution, par le Centre de vie infantile, d'usage approprié d'objet dans la situation de l'entre-deux (S3) dès la mi-année institutionnelle, sensibilisant les enfants aux exigences institutionnelles, nous indique qu'il n'y a pas, comme nous l'envisagions dans notre hypothèse, transition entre la situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4), mais qu'il y a glissement progressif d'une situation à l'autre. La situation de l'entre-deux (S3) reste en proximité avec la situation quotidienne (les paramètres la décrivant restent à l'identique tout au long de l'année institutionnelle) mais tend néanmoins à se rapprocher, dès la mi-année institutionnelle, de la situation distante de la situation quotidienne (S4).

1.3. La situation de l'entre-deux (S3)... la situation distante de la situation quotidienne (S4)... quel(s) développement(s) ?

L'analyse en microgenèse des interventions éducatives déployées tout au long de l'année dans les situations peinture organisées dans le groupe des Trotteurs et dans le groupe des Moyens nous permet de mettre au jour le développement visé dans chacune des deux situations génériques : les **capacités attentionnelles** dans la situation de l'entre-deux (S3) et les **capacités liées aux fonctions exécutives** dans la situation distante de la situation quotidienne (S4).

Dans la **situation de l'entre-deux (S3)**, toutes les interventions éducatives produites lors de la mise en scène et de la mise en situation des objets visent le développement des **capacités attentionnelles** des enfants. L'éducateur, par l'organisation des objets dans l'espace, par la présentation et la distribution de ces derniers, par l'engagement de son propre corps lors de la transmission des usages d'objets, oriente l'attention des enfants vers les objets et l'appropriation de leurs usages et exerce ainsi un **contrôle externe** sur les capacités

attentionnelles des enfants. Dès la mi-année institutionnelle, la pluralisation des usages d'objets, via la transmission des usages appropriés des objets à la situation, provoque non seulement une micro-rupture dans le développement, comme nous l'avons déjà relevé, mais contribue également (ou encore un peu plus) au développement des capacités attentionnelles des enfants. Les enfants ayant à porter une attention soutenue sur les objets et sur les significations institutionnelles transmises par l'éducateur pour pouvoir s'approprier les usages institutionnels. La transmission de ces usages par l'éducateur instaure ainsi non seulement une tension dans la zone de développement potentiel en raison de la modification du rapport à l'objet que cette transmission provoque, mais aussi en raison des capacités attentionnelles qu'elle sollicite. Celles-ci sont néanmoins encore largement prises en charge sur la scène sociale par l'éducateur qui **contrôle** l'attention des enfants via l'engagement de son propre corps. Notons encore que l'éducateur mobilise les capacités perceptives des enfants (capacités qu'ils ont déjà construites) pour attirer leur attention sur les objets et sur les usages transmis. La perception est ainsi au service du développement des capacités attentionnelles et par conséquent au service de la réorganisation des fonctions psychiques : l'attention devient la fonction prédominante chez les enfants de 2 à 3 ans.

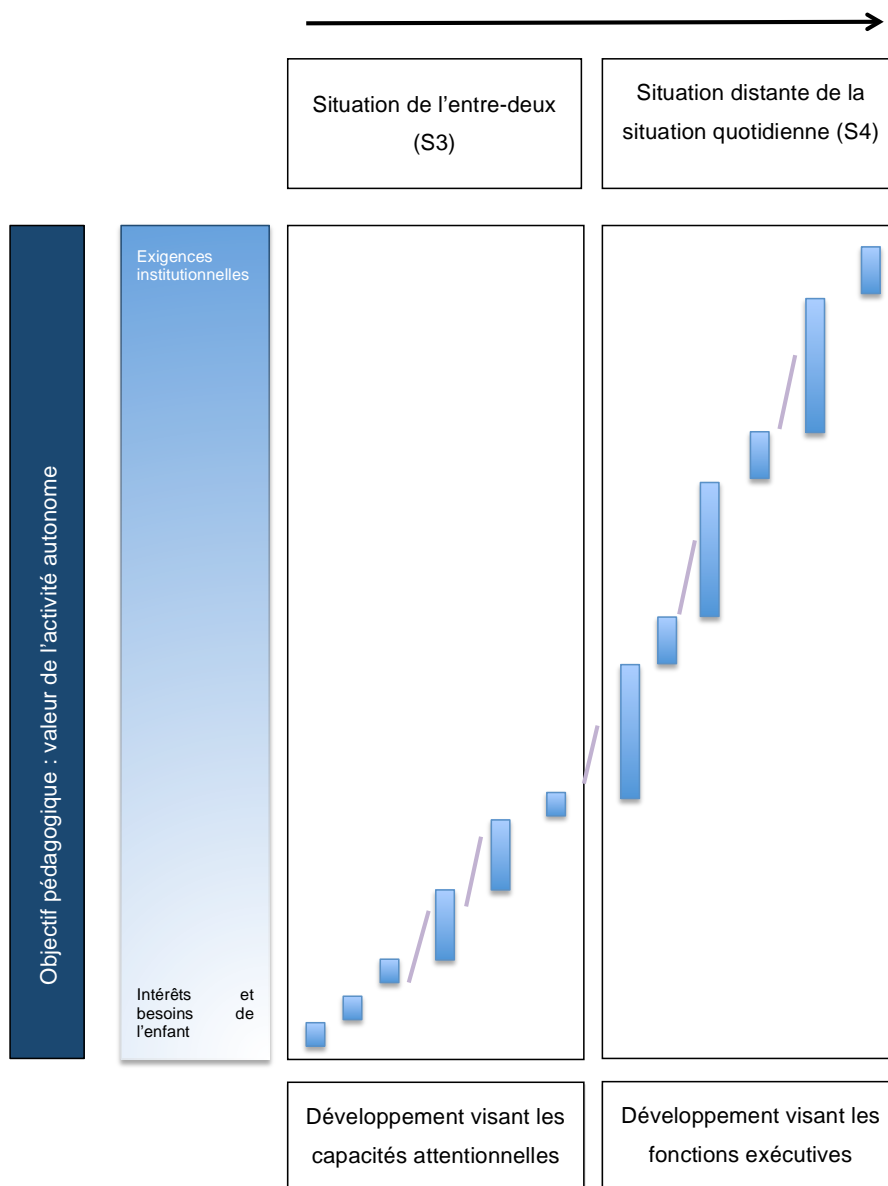
Dans la **situation distante de la situation quotidienne** (S4), toutes les interventions éducatives mises en œuvre lors de la formulation de la consigne éducative visent le développement des **fonctions exécutives**. L'éducateur, en rendant visibles, via l'engagement de son propre corps, toutes les actions que les enfants ont à exécuter pour réaliser l'usage prescrit des objets et/ou pour atteindre l'objectif fixé, amène en effet **sur la scène sociale** les capacités liées aux fonctions exécutives qu'ils ont à mobiliser (notamment les capacités de planification des actions). L'appropriation des usages transmis par les enfants leur permet ensuite de mobiliser ces capacités sur la scène privée. L'évolution des objets proposés par l'éducateur en cours d'année institutionnelle en est un indice. En début d'année institutionnelle, les objets proposés par l'éducateur régulent de manière externe l'agir des enfants lors de la réalisation d'un des usages prescrits, alors qu'à la fin de l'année institutionnelle, ils ne le régulent plus. Les enfants ont ainsi à mobiliser la représentation qu'ils ont construite de l'usage prescrit pour planifier, en autonomie, les différentes actions qu'ils ont à exécuter. Rappelons que dans cette dernière situation, l'éducateur amène sur la scène sociale non seulement la capacité à mobiliser pour réaliser les usages prescrits, mais également celle à mobiliser pour inhiber les comportements interdits. En cours d'année institutionnelle, l'institution des espaces collectifs de peinture et la transmission de l'usage approprié de l'objet à la situation provoquent non seulement, comme nous l'avons déjà relevé, une micro-rupture dans le développement psychologique, mais contribuent également au développement des fonctions exécutives des enfants. **La constitution des espaces**

collectifs, tout comme **la construction de l'usage approprié de l'objet à la situation**, requièrent une nouvelle planification des actions et engagent ainsi des capacités de flexibilité mentale. Les interventions éducatives déployées pour instituer ces nouveaux espaces et pour transmettre ce nouvel usage instaurent ainsi une forte tension dans la zone de développement potentiel non seulement en raison de la modification du rapport aux objets qu'elles provoquent mais aussi en raison des capacités liées aux fonctions exécutives qu'elles sollicitent. La mobilisation des capacités liées aux fonctions exécutives nécessite le maintien des usages prescrits et des objectifs à atteindre **en mémoire de travail** puis en **mémoire à long terme**. La mémoire est ainsi au service du développement des fonctions exécutives et contribue par conséquent à la réorganisation des fonctions psychiques : les fonctions exécutives deviennent les fonctions prédominantes chez les enfants de 3 à 4 ans.

Relevons encore **la continuité dans les visées développementales** des interventions éducatives déployées dans ces deux situations (S3 et S4) : le développement des capacités attentionnelles est absolument essentiel au développement des fonctions exécutives. Il est en effet impossible que les enfants s'approprient un nouvel usage engageant de nombreuses actions sans qu'ils aient porté une attention soutenue sur les actions produites avec ces objets par l'éducateur lors de la transmission de cet usage.

1.4. Vers un modèle développemental des situations en centre de vie enfantine

Nous souhaitons, pour clore ce chapitre visant la construction d'une image intégrée des interventions éducatives déployées en situation et du rôle qu'elles jouent sur le développement, proposer un nouveau modèle développemental. Celui-ci porte sur le développement provoqué dans les deux situations mises sous la loupe dans ce travail, la situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4), et fait office de synthèse aux discussions proposées ci-dessus.



Légende : micro-rupture dans le développement / ; zone de développement potentiel

Figure 18 : situation de l'entre-deux (S3) – situation distante de la situation quotidienne (S4) : un modèle développemental des situations en centre de vie enfantine

Nous commenterons ce modèle en prenant pour image un escalier et un ascenseur. Un escalier est formé de marches de différentes hauteurs qui amène la personne qui le monte toujours plus haut. L'ascenseur, quant à lui, amène la personne un peu plus vite au sommet.

Dans le modèle que nous proposons, les marches symbolisent la zone de développement potentiel. Le socle de chaque marche représente les capacités existantes des enfants et son sommet, le développement potentiel collectif visé par les interventions éducatives. Chaque marche a son socle plus haut que la marche précédente (les capacités existantes des enfants évoluent donc, sous l'effet des interventions éducatives, en cours d'année institutionnelle). La hauteur des marches symbolise la tension instaurée par l'intervention éducative dans la zone de développement potentiel. Par conséquent, une petite marche représente une faible tension dans la zone de développement potentiel (i.e. les capacités potentielles visées par l'intervention éducative restent au plus proche des capacités existantes de l'enfant) et une grande marche représente une forte tension dans la zone de développement potentiel (i.e. les capacités potentielles visées par l'intervention éducative se distancient des capacités existantes de l'enfant). La hauteur des marches dans la situation de l'entre-deux (S3) est conditionnée par le rapport que cette situation entretient avec les intérêts et les besoins des enfants. Les interventions éducatives déployées dans cette situation répondent encore, pour une part du moins, aux intérêts et aux besoins immédiats des enfants et instaurent ainsi une faible tension dans la zone de développement potentiel (du moins en début d'année institutionnelle). La hauteur des marches dans la situation distante de la situation quotidienne (S4) est conditionnée par le rapport que cette situation entretient avec les exigences institutionnelles : les interventions éducatives déployées dans cette situation confrontent les enfants aux exigences institutionnelles et instaurent ainsi une forte tension dans la zone de développement potentiel. La hauteur des marches dans la situation de l'entre-deux (S3) est donc moins importante que celle des marches dans la situation distante de la situation quotidienne (S4) et ce même si, dès la moitié de l'année institutionnelle, la transmission des usages appropriés des objets à la situation instaure une certaine tension dans la zone de développement potentiel et sensibilise l'enfant aux exigences institutionnelles.

Dans ce modèle, l'ascenseur symbolise la micro-rupture dans le développement provoqué par la transformation, sous l'effet des interventions éducatives, de la pensée et de l'agir des enfants.

Relevons encore que toutes les interventions éducatives déployées en situation sont gouvernées par les objectifs pédagogiques définis, dans une démarche collaborative, par l'équipe éducative.

Intéressons-nous à présent aux escaliers figurés dans les deux situations génériques.

Dans la situation de l'entre-deux (S3), les trois premières marches sont relativement petites et figurent la tension instaurée dans la zone de développement potentiel dans les trois premières situations organisées dans le groupe des Trotteurs (situations de septembre, d'octobre et de novembre). L'activité est encore orientée par les objets et leurs usages. L'intervention éducative instaure une faible tension dans la zone de développement potentiel : le développement potentiel visé reste au plus près des capacités existantes des enfants. Les deux marches suivantes sont plus grandes. Elles représentent la tension instaurée dans la zone de développement potentiel dans les situations dans lesquelles il y a transmission des deux usages appropriés des objets à la situation : l'usage approprié de la peinture dans la situation organisée en janvier et l'usage approprié de la brosse à dents dans la situation organisée en février. L'intervention éducative instaure une certaine tension dans la zone de développement potentiel : le développement potentiel visé tend à s'éloigner des capacités existantes des enfants. La dernière marche symbolise la zone de développement potentiel en fin d'année institutionnelle. L'activité des enfants est à nouveau orientée par les objets et leurs usages. L'intervention éducative instaure ainsi une faible tension dans la zone de développement potentiel. Le développement potentiel visé reste ainsi au plus près des capacités existantes des enfants. Les deux ascenseurs figurent les deux micro-ruptures dans le développement identifiées en janvier et en mars.

Dans la situation distante de la situation quotidienne (S4), la première marche, la troisième et la cinquième figurent la tension instaurée dans la zone de développement potentiel dans les situations dans lesquelles il y a transmission d'un nouvel usage institutionnel : l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur dans la situation peinture de septembre ; l'institution des espaces collectifs de peinture dans la situation peinture de novembre ; l'usage approprié de l'assiette dans la situation peinture de mars. Les autres marches symbolisent la tension instaurée dans la zone de développement potentiel dans les situations dans lesquelles ces usages sont consolidés : l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, dans les situations organisées en octobre, en mars et en juin ; l'institution des espaces collectifs de peinture, dans la situation organisée en janvier. Les trois ascenseurs figurent les deux micro-ruptures dans le développement identifiées en septembre, en novembre et en mars.

2. LA CONSTRUCTION DES IMAGES DU DEVELOPPEMENT

Le modèle développemental que nous avons proposé ci-dessus fait office, comme nous l'avons déjà mentionné, de synthèse de notre recherche. Ce modèle intègre les

différentes images du développement que nous avons construites, via l'examen des interventions éducatives, au cours des trois temps de notre recherche.

Dans le présent chapitre, nous discuterons de la construction de ces différentes images en revisitant la méthodologie convoquée à la lumière dans un premier temps de la construction des faits observés (Leutenegger, 2004) et dans un second temps de la construction du sens des interventions éducatives.

2.1. Vers une construction de l'image du développement en cours de réalisation

Le développement, tel que nous le concevons à la suite de Vygotski, ne peut être étudié directement. Nous ne pouvons en effet pas observer la réorganisation des fonctions psychiques. Nous pouvons par contre **inférer** ce développement sur la base de l'examen des interventions éducatives déployées en situation. Les interventions éducatives²³⁹ sont **un indice** du développement en cours de réalisation. Le terme d'**image** dans son sens de « représentation matérielle d'une réalité invisible » (Larousse, version électronique), convoqué dès le début de cette dernière partie pour présenter le développement tel que nous l'avons étudié dans cette recherche, contient ainsi, en substance, l'idée même d'une reconstruction de la réalité.

Cette reconstruction de la réalité n'apparaît néanmoins pas uniquement lors de la réalisation des différents modèles que nous avons produits à l'issue de notre deuxième et de notre troisième temps de la recherche, mais apparaît également à chaque temps de notre méthodologie.

Dans le **premier temps de notre recherche**, nous avons construit une image du développement visé par les interventions éducatives aujourd'hui via l'examen des archives du Centre de vie infantine. Cette image résulte de multiples choix effectués tout au long de cette recherche : le choix opéré lors de la sélection des archives consultées, les mots utilisés pour décrire les attitudes du Centre de vie infantine que nous avons reconstruites sur la base de l'analyse des archives, les liens que nous avons faits entre ces attitudes et la politique communale, cantonale et fédérale.

Dans le **deuxième temps de notre recherche**, nous avons élaboré une image du développement visé par les différentes situations éducatives mises en œuvre ordinairement

²³⁹ Nous avons examiné de manière séparée, dans la deuxième et la troisième partie de cette thèse, le rôle des objets et le rôle de l'engagement du corps de l'éducateur sur le développement de l'enfant. Il est toutefois important de rappeler ici que le choix des objets et leur organisation dans l'espace reviennent à l'éducateur. L'intervention éducative, telle qu'étudiée dans cette thèse, ne se réduit ainsi pas uniquement à l'agir de l'éducateur avec les objets en situation, mais comprend également le choix de ces derniers en amont de la situation.

dans le Centre de vie infantine en extrayant les traits caractéristiques des situations empiriques observées. Cette image a également été construite sur la base de différentes options prises lors de cette recherche. Prenons pour seul exemple, celle de réaliser des observations filmées. Le tout-venant pourrait croire que l'usage d'un caméscope garantit la récolte de données objectives. Or, ce n'est en rien le cas. Le seul positionnement du caméscope dans l'espace contribue en effet déjà à la construction des faits observés : les faits ainsi captés ne reflétant qu'une portion de la réalité et non toute la réalité.

Dans le **troisième temps de notre recherche**, nous avons élaboré une image du développement visé par les interventions éducatives déployées dans deux situations génériques. Cette image a elle aussi été construite sur la base de multiples décisions prises tout au long de cette recherche : le positionnement du caméscope dans l'espace, les observables soumis à l'analyse en microgenèse, le découpage des interventions éducatives en actions, la finesse du grain lors de la transcription des observables...

L'image ainsi produite est une image de la réalité mais n'est pas la réalité elle-même. Autrement dit, si nous reprenons l'aphorisme de Korzybski (1998), « une carte n'est pas le territoire », l'image que nous donnons du développement dans cette thèse n'est qu'un pâle reflet, bien simplifié, de cette réalité si complexe. Reflet qui ne présage par ailleurs rien de ce que vivent réellement les enfants lorsqu'ils sont enrôlés dans les situations étudiées. La validité des analyses que nous avons effectuées est néanmoins garantie par la méthodologie que nous avons convoquée. La pluralité de notre méthodologie contribue en effet à la validation des données récoltées dans le troisième temps de notre recherche par les analyses réalisées dans les deux temps précédents. La validité des analyses effectuées dans chaque temps est également garantie par la présence de différentes sources de données (données d'observation, données d'entretien).

2.2. Vers une reconstruction du sens des interventions éducatives

Nous avons souhaité, en élaborant notre méthodologie de recherche, proposer une **description** la plus complète possible des interventions éducatives mises en oeuvre en situation afin de **comprendre** le rôle qu'elles ont sur le développement de l'enfant. Une telle description nécessite d'une part une description dense des interventions éducatives étudiées, i.e. en y recherchant leur sens (Descombes, 1996), et d'autre part une description fine de ces

dernières, i.e. en les étudiant dans leurs infimes détails (Descombes, 1998)²⁴⁰. La description dense appelle la description fine (Ryle, 2009).

Nous avons ainsi procédé à plusieurs descriptions successives des interventions éducatives et ce, à différents niveaux d'épaisseur. Nous avons, dans un **premier temps**, reconstruit le sens des interventions éducatives déployées aujourd'hui en situation en mettant au jour les objectifs qui les gouvernent ainsi que l'origine de ces derniers (description dense). Nous avons, dans un **deuxième temps**, reconstruit le sens des interventions éducatives en décrivant les différentes situations dans lesquelles elles se déploient et en mettant au jour le développement qui y est provoqué (description dense). Nous avons, dans un **troisième temps**, déconstruit les interventions éducatives en décrivant leurs plus infimes composantes (description fine) puis les avons reconstruites en y réinjectant du sens (description dense). L'image du rôle des interventions éducatives sur le développement de l'enfant que nous proposons dans ce travail provient, par conséquent, d'un va-et-vient entre description dense et description fine.

Relevons, pour terminer, que l'obtention d'une description dense des interventions éducatives produites en situation dans le Centre de vie infantile a certainement été facilitée par le fait que nous connaissons « de l'intérieur » les interventions éducatives étudiées dans cette recherche, étant nous-même éducatrice de l'enfance²⁴¹ et ayant exercé dans les centres de vie infantile lausannois pendant de nombreuses années. Sensevy (2012) estime en effet que « d'une certaine manière, pour pouvoir produire une description dense, il faut être un connaisseur de la pratique qu'on décrit, de telle manière que les catégories de description renvoient au sens de l'action pour l'agent, et plus finement et largement au jeu que joue cet agent » (p. 169). Notre formation de chercheuse en psychologie nous a néanmoins permis de garder une certaine distance avec les données analysées.

3. VERS DE FUTURS DEVELOPPEMENTS

Cette recherche nous a permis d'améliorer notre compréhension sur le développement de l'enfant de 2 à 4 ans accueilli dans les institutions de la petite enfance et sur le rôle que joue la matérialité dans ses aspects objectal et corporel (i.e. via l'engagement du corps de l'éducateur en situation) sur le développement des capacités attentionnelles chez l'enfant

²⁴⁰ Nous rejoignons ainsi la conception qu'a Ryle (2009) de la description dense et nous éloignons tendanciellement de celle qu'a Geertz (1998).

²⁴¹ Nous imaginons également que notre expérience en tant qu'éducatrice de l'enfance a contribué à nous ouvrir les portes des centres de vie infantile lausannois : les éducateurs de l'enfance pouvant nous considérer comme faisant partie des leurs et pouvant, en cas de nécessité, mobiliser nos compétences d'éducatrice.

entre 2 et 3 ans et sur le développement des fonctions exécutives chez l'enfant entre 3 et 4 ans.

Seules les interventions éducatives déployées dans deux des cinq situations génériques mises au jour dans le deuxième temps de notre recherche ont néanmoins été examinées via une étude longitudinale et une analyse en microgenèse. Il serait dès lors intéressant de poursuivre la recherche en étudiant longitudinalement et en microgenèse les interventions éducatives déployées dans les trois autres situations et tout particulièrement dans la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5). Comme nous l'avons mis au jour dans le deuxième temps de cette recherche, la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5) confronte tous les enfants, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent (groupe des Trotteurs ou groupe des Moyens), aux exigences institutionnelles via, notamment, l'instauration d'une consigne prescrivant l'attitude que les enfants ont à adopter durant cette situation. Cette attitude se rapproche de surcroît de celle attendue dans les institutions préscolaires à visée d'enseignement. Une étude longitudinale et une analyse en microgenèse des interventions éducatives déployées dans cette situation, dans les deux groupes d'enfants déjà étudiés, pourraient nous permettre d'une part d'affiner notre compréhension du développement provoqué par les interventions éducatives lorsque les enfants entre 2 et 4 ans sont confrontés aux exigences institutionnelles, et d'autre part d'envisager le développement provoqué en centre de vie infantine comme une préparation à la transition vers l'école. Cette appréhension du développement pourrait par ailleurs être affinée via l'analyse des interventions éducatives déployées dans la situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5) lorsqu'elle est organisée dans les groupes d'enfants plus jeunes. Cette situation se rencontre en effet non seulement dans les groupes des Trotteurs et des Moyens, mais est déjà instituée dans les groupes accueillant des enfants âgés de 1 à 2 ans.

TABLE DES ANNEXES²⁴²

PARTIE I : Socio-histoire du Centre de vie enfantine

Annexe I : lettre de demande d'autorisation adressée au Comité du Centre de vie enfantine

Annexe II : canevas de l'entretien avec le directeur de Centre de vie enfantine

Annexe III : contrat de recherche établi pour le directeur du Centre de vie enfantine

PARTIE II : La situation éducative en centre de vie enfantine : un modèle en cinq situations

Annexe IV : lettre de demande d'autorisation adressée aux parents des enfants filmés

Annexe V : contrat de recherche établi avec les éducateurs du groupe des Trotteurs

Annexe VI : demande d'autorisation adressée aux éducateurs travaillant dans la salle adjacente à celle occupée par le groupe des Trotteurs

Annexe VII : canevas des entretiens *ante* observation (groupe des Trotteurs et groupe des Moyens)

Annexe VIII : tableaux récapitulatifs du contenu des entretiens *ante* et *post* observation

PARTIE III : Quelle(s) visée(s) développementale(s) pour la situation de l'entre-deux (S3) et la situation distante de la situation quotidienne (S4) ?

Annexe IX : lettre de demande d'autorisation adressée aux parents des enfants filmés

Annexe X : contrat de recherche établi avec l'éducateur des groupes des Trotteurs et des Moyens

Annexe XI : demande d'autorisation adressée aux éducateurs et aux stagiaires travaillant dans les groupes des Trotteurs et des Moyens

Annexe XII : canevas d'entretien *ante* observations filmées

Annexe XIII : tableaux récapitulatifs du contenu des thèmes abordés lors des deux entretiens *post* observations filmées

Annexe XIV : addendum au contrat établi avec la direction du Centre de vie enfantine et l'éducateur des groupes des Trotteurs et des Moyens

²⁴² Toutes les informations permettant de reconnaître le Centre de vie enfantine ont été masquées dans les annexes ci-jointes. Celles-ci sont disponibles auprès de l'auteure de cette thèse.

Annexe XV : lettre d'information portant sur la modification du design de recherche adressée aux parents des enfants filmés

Annexe XVI : tableaux récapitulatifs du contenu des entretiens *post* observations filmées

Annexe XVII : glossaire : définition des catégories présentes dans les tableaux en séquences

Annexe XVIII : synopsis et tableaux en séquences réalisés sur les situations peinture organisées dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens

Annexe XIX : pourcentage d'accords interjuges pour les synopsis et les tableaux en séquences réalisés sur les situations peinture organisées dans les deux groupes d'enfants, les Trotteurs et les Moyens

Annexe XX : normes de transcription en vigueur dans l'équipe de C. Moro, Université de Lausanne

Annexe XXI : les fichiers de transcription ELAN

BIBLIOGRAPHIE

Abbey, E. et Diriwächter, E. R. (2008). *Innovating genesis : microgenesis and the constructive mind in action*. Charlotte, CN : Information Age.

Aeby Daghe S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Professionaliser l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 148-166). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Allal, L. (2001). Situated cognition and learning : from conceptual frameworks to classroom investigations. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 407- 422.

Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Retz.

Anheim, E. et Poncet, O. (2004). Fabrique des archives, fabrique de l'histoire. *Revue de synthèse*, 5, 1-14.

Archambault, A. et Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.

Arenilla, L., Rolland, M.-C., Roussel, M.-P. et Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris, France : Bordas.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002, 12, 4). *Loi sur les aides financières à l'accueil extra-familial pour enfants* (861). Récupéré du site de l'administration fédérale suisse: <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020609/index.html>

Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002, 12, 13). *Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)*. Récupéré du site de l'administration fédérale suisse : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>

Association Emmi Pikler Lóczy Suisse (n.d.). *Emmi Pikler (1902-1984)*. Récupéré le 19 septembre 2013 du site de cette association : <http://www.pikler.ch/fr/suisse-romande-emmi-pikler.html>

Association Pikler Lóczy France (2012). *L'institut Pikler*. Récupéré du site de l'association : <http://www.pikler.fr/institut.php>

Audemars, M. et Lafendel, L. (1913). *Dessin pour les petits*. Lausanne, Suisse : Payot.

- Audemars, M. et Lafendel, L. (1914). Le dessin à l'école enfantine. Dans *L'enseignement primaire et secondaire à Genève* (p. 264). Genève, Suisse : Atar.
- Avanzini, G. (2004). Préface. Dans E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle* (p. 5-20) (1^{ère} éd. 1931). Paris, France : Fabert.
- Azau, F., Conti Rossini Kelly, M., De Marval, G., Julita, L., Thüler, C. et Troubat, M. (1999). *A l'occasion du 50^{ème} anniversaire du Centre de vie enfantine de Belleaux. Un demi-siècle de politique communale en matière d'accueil d'enfants. 1949-1999*. Lausanne, Suisse : Direction des écoles de la ville de Lausanne.
- Baillargeon, R. (1987). Object permanence in 3.5- and 4.5-month-old infants. *Developmental Psychology*, 23, 655-664.
- Baillargeon, R. (1993). The object concept revisited : new directions in the investigation of infants' physical knowledge. Dans C. E. Granrud (dir.), *Visual perception and cognition in infancy* (p. 265–316). Hillsdale, MI : Erlbaum.
- Baillargeon, R., Spelke E. et Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition*, 20, 191-208.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, France : Gallimard.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barsalou, L. W. (1999). Structure, flexibility, and linguistic vagary in concepts : Manifestations of a compositional system of perceptual symbols. Dans A. C. Collins, S. E. Gaterhercole et M. A. Conway (dir.), *Theories of memory* (p. 29-101). London, R.-U. : Erlbaum.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris, France : Hachette Livre.
- Beillerot, J. (1992). *Savoir et rapport au savoir*. Paris, France : Editions universitaires.
- Beillerot, J. (2004). Médiation, éducation et formation. *Approche anthropologique en éducation et en formation I. La relation éducative dans ses fondements et ses particularités*, 23, 27-34.
- Benoît, R. (2006). *Lieux d'accueil collectif extra-familial : enjeux et légitimation* (travail de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.
- Ben Soussen, P. (2011). *Manifeste pour une vraie politique de l'enfance*. Toulouse, France : Erès.

Besse, J.-M. (1978). *L'œuvre éducative d'O. Decroly ou le projet d'une science de l'éducation* (thèse de doctorat, Université de Lyon 2, France). Récupéré du site de l'Université de Lyon 2 :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1978/besse_jm#p=0&a=top

Bialès, C. (2000). *Quelles nouvelles frontières pour l'enseignement technique ? (II)*. Récupéré le 11 février 2014 du site de l'auteur :

www.christian-biales.net/documents/Frontieres2.PDF

Binder, I. et Lacroix, S. (2005). *La peinture en institution de la petite enfance. Quels enjeux pour l'enfant ?* (mémoire de diplôme non publié). Ecole supérieure d'éducatrices et éducateurs de l'enfance (ESEDE-CFPS), Genève, Suisse.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris, France : Dunod.

Böhm, W. (1994). Maria Montessori. Dans J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (p. 149-166). Paris, France : Armand Colin.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Seuil.

Bowlby, J. (1978a). *L'attachement*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bowlby, J. (1978b). *La séparation : angoisse et colère*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bowlby, J. (1978c). *Attachement et perte*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bres, J.-C. (n.d.). *Historique de la pédagogie active*. Récupéré le 2 avril 2014 du site de La Découverte : http://www.decouverte.ch/pdf/pedagogie_active.pdf

Bronckart, J.-P. (1985). Vygotski, une œuvre en devenir. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 7-21). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève, Suisse : Carnets des sciences de l'éducation.

Brooks, R. (1991). Intelligence without representation. *Artificial Intelligence*, 47, 139–159.

Brossard, M. (1999/2002). Apprentissage et développement : tension dans la zone proximale. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 233-244). Paris, France : La Dispute.

Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation. Théma : Eclairage sur la "cognition située" et modélisations des contextes d'apprentissage*, 23(3), 423-439.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Brossard, M. (2011). *Leçon de psychologie*. Paris, France : La Dispute.

Brossard, M. (2014). Monde de la culture et développement humain. Dans C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 297-312). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Brougère, G. (2000). Culture et métiers de la petite enfance. Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales* (p. 15-40). Paris, France : Institut National de Recherche Pédagogique.

Brougère, G. (2002). L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. Dans M. P. Trinquier et M. T. Zerbato-Poudou (dir.), *Les dossiers des Sciences de l'Education. Le préscolaire en question : questions sur les pratiques* (vol. 7, p. 9-19). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La pensée sauvage.

Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*. Récupéré du site de l'archive ouverte HAL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620>

Brugman, H. et Russel, A. (2004). Annotating multimedia/multi-modal resources with ELAN. Dans *Proceedings of LREC 2004, Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 6, 2065-2068). Récupéré du site de la conférence : <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2004/>

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1984). Contextes et formats. Dans M. Deleau (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire* (p.13-26). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Bruner, J. S. (1991). *... car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, France : Eshel.

Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud (2001, 9, 6). Le chef de Service de protection de la jeunesse prendra sa retraite à la fin de l'année. Récupéré du site d'appel-Vaud : <http://appel-vaud.ch/BIC/010709-Vallet.htm>

Calame, M. et Gouti, S. (2005). *Crèches "crasseuses" ou crèches "aseptisées"? Historique de l'hygiène dans les premières institutions de la petite enfance lausannoises. 1873-2002.* (mémoire de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.

Canton de Vaud (2011). *Événements marquants, évolutions significatives. Introduction de la loi vaudoise sur la formation professionnelle.* Récupéré le 6 août 2013 du site de ce canton : <http://www.vd.ch/rapport-annuel-de-gestion/rapport-annuel-de-gestion-2011/formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture/direction-generale-de-lenseignement-postobligatoire-dgep/evenements-marquants-evolutions-significatives/>

Carrière, P. (2009). *Les ateliers à l'école maternelle.* Récupéré du site slideshare : <http://fr.slideshare.net/meunierr/ateliers-em>

Chaiguerova, L. Zinchenko, Y. et Yvon, F. (2012). Vie et œuvres de L. S. Vygotsky : un parcours vers la psychologie culturelle-historique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 27-60). Moscou, Russie : Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

Chalmel, L. (2005). *La petite école dans l'école.* Berne, Suisse : Peter Lang.

Chervel, A. (1988/1998). *La culture scolaire. Une approche historique.* Paris, France : Belin.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Paris, France : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1988). Médiations et individuation didactiques. *Interactions didactiques*, 8, 23-34.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinant et A. Tiberghin (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). Grenoble, France : La pensée sauvage.

Churchland, P. S., Ramachandran, V. S. et Sejnowski, T. J. (1994). A critique of pure vision. Dans C. Koch et J. L. Davis (dir.), *Large-scale neuronal theories of the brain. Computational neuroscience* (p. 23–60). Cambridge, MA : MIT Press.

Claparède, E. (1909/1951). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.* Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Claparède, E. (1913). Avant-Propos. Dans M. Audemars et L. Lafendel, *Dessin pour les petits* (p. IV-VII). Lausanne, Suisse : Payot.

Claparède, E. (1931/2004). *L'éducation fonctionnelle.* Paris, France : Fabert.

Bibliographie

Clark, H. H. (1977/2011). *First language acquisition*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2003). Vygotski la conscience comme liaison. Dans L. S. Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions* (p. 7-60). Paris, France : La Dispute.

Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44(3), 531-547.

Collaud, M.-C. (1984). *L'enfant... un roi sans royaume. L'émergence de la politique de la petite enfance dans le canton de Vaud*. Lausanne, Suisse : Réalités sociales.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Combe-Immi, E. (1983). *L'expression graphique chez l'enfant* (mémoire de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.

Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) (2008). *L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse. Un état des lieux de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales COFF*. Récupéré du site de cette commission : http://www.ekff.admin.ch/content.php?ekff-2-4-tbl_2_36

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2008, 5, 6). *HarmoS-Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse. Brève information*. Récupéré du site de cette conférence : <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>

Conseil fédéral suisse (1977, 10, 19). *Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE) (211.222.338)*. Récupéré du site de l'administration fédérale suisse : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/2/211.222.338.fr.pdf>

Conseil fédéral suisse (2002, 12, 9). *Ordonnance sur les aides financières à l'accueil extra-familial pour enfants (861.1)*. Récupéré du site de l'administration fédérale suisse : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20022662/index.html>

Conseil fédéral suisse (2013, 12, 19). *Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr)*. Récupéré du site de l'administration fédérale suisse : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/412.101.fr.pdf>

Conseil fédéral suisse (2013, 8, 3). *Ordonnance du 19 octobre 1977 sur le placement d'enfants (OPE). Modifications*. Récupéré du site de l'administration fédérale suisse : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19770243/changes.html>

Corcuff, P. (1981). *Aaron V. Cicourel : de l'ethnométhodologie au problème micro/macro en sciences sociales*. Récupéré du site de SociologieS (Association internationale des sociologues de langue française) : <http://sociologies.revues.org/document2382.html>

Cosnier, J. (1982). Communication et langages gestuels. Dans J. Cosnier, A. Coulon, A. Berrendonner et C. Orecchioni (dir.), *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales* (p. 255-304). Paris, France : Dunod.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.

Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

David, M. et Appell, G. (1973/2008). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris, France : Erès.

Decroly, O. (1906). Psychologie du dessin. *L'école nationale*, 5(18), 546-548.

Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Lamertin.

Decroly, O. et Monchamp, E. (1914/1978). *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.

Decordes, V. (n.d.). *Le jardin d'enfants à l'école Decroly. Précédé d'un texte inédit du Dr. Decroly. L'éducation de l'enfant avant 6 ans*. Liège, Belgique : Desoer.

De Jonge, G. (1984). Peindre en atelier peinture. Je peins, tu dessines, il gribouille, nous créons. *Revue petite enfance*, 11, 4-7.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (2008, octobre). *HarmoS. Bulletin d'information*. Récupéré du site du Canton de Vaud : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Bulletin_HarmoS_N1.pdf

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) (n.d.). *Informations générales. Accords intercantonaux sur l'harmonisation scolaire. Qu'est-ce qu'HarmoS exactement ?* Récupéré le 2 août 2013 du site du Canton de Vaud : <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/actualites/dossiers-en-cours/loi-sur-lenseignement-obligatoire-leo/informations-generales/>

Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) (2005, 3, 11). *Ordonnance du DEFR concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études postdiplômes des écoles supérieures (OCM ES)*. Récupéré du site de l'administration fédérale suisse :

<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20042470/index.html>

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Desarzens, M. (1994). *Les moments intermédiaires [ressources vidéo]*. Lausanne, Suisse : Association des centres d'accueil de l'enfance (ACAE).

Descombes, V. (1996). *Les institutions de sens*. Paris, France : Minuit.

Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête*, 6, 35-54.

Dewey, J. (1902/1990). *The child and the curriculum*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (1947/1968). *Expérience et éducation* (M.-A. Carroi, trad.). Paris, France : Borelier.

Dimitrova, N. (2012). *Développement de la communication intentionnelle gestuelle à partir des usages culturels des objets dans l'interaction triadique enfant-objet-adulte* (thèse de doctorat, Université de Lausanne, Suisse). Récupéré du site de l'Université de Lausanne : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_84E84024469F.P001/REF

Direction des écoles (1979, 6, 17). *Rapport-préavis concernant la motion de MM. Jeanneret et consorts sur la situation des petits enfants dans les milieux salariés de la ville et la création de pouponnières, garderies et jardins d'enfants*. Lausanne, Suisse : Direction des écoles.

Direction des écoles (1980, 3, 11). *Garderies d'enfants et haltes-garderies. Rapport-préavis N°85. Réponse complémentaire à la motion Jordan du 23 mai 1978 à la pétition relative aux haltes-garderies, à la demande de soutien financier présentée par la halte-garderie la « Gardoche »*. Lausanne, Suisse : Direction des écoles.

Direction des écoles (1985, 12, 17). *Politique communale en matière de garde d'enfants : organisation des services d'accueil et principes de subventionnement. Réponse*

complémentaire à la motion de M. Christian Jordan. Rapport sur le préavis N° 192 bis. Lausanne, Suisse : Direction des écoles.

Dolz, J., Moro, C. et Pollo, A. (2000). Le débat régulé : De quelques outils et de leurs usages dans les apprentissages. *Repères. Les outils d'enseignement du français*, 22, 39-59.

Dolz, J., Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2006). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M. J. Perrin et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Dubuis, C. (2008a). *Sa Création*. Récupéré le 11 décembre 2008 du site de la crèche du Clos-de-Bulle, section sa création : <http://www.clos-de-bulle.ch/>

Dubuis, C. (2008b). *Crèche du Clos-de-Bulle*. Récupéré le 5 août 2013 du site de la crèche du Clos-de-Bulle : <http://www.clos-de-bulle.ch/>

Ducret, J.-J. (2006). Piaget et le dessin chez l'enfant. Dans E. Zottos et C. Renevey Fry (dir.), *De toutes les couleurs. Un siècle de dessins à l'école* (p. 101-102). Gollion, Suisse : Infolio.

Dumas, J.-B. (2011). Au-delà du changement d'étiquette. L'histoire récente et en marche de la professionnalisation des éducatrices et des éducateurs de l'enfance dans le canton de Vaud. *Actualité sociale*, 32, 8-11.

Dumont, M. et Moss, E. (1992). Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. *Enfance*, 45(4), 375-404.

Duvillard, L. (2013, 8, 22). Les nouveautés qui attendent les élèves vaudois. *24 Heures*. Récupéré du site du journal : <http://www.24heures.ch/vaud-regions/Les-nouveautes-qui-attendent-les-eleves-vaudois/story/25761313>

Eco, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Elkonine, D. B. (1966/2012). Le problème de l'enseignement et du développement dans les travaux de L. S. Vygotsky. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p. 301-318) (L. Chaiguerova, trad.). Moscou, Russie : Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) (2011). *Centenaire de l'institut Jean-Jacques Rousseau. Personnalités marquantes*. Récupéré du site de l'Université de Genève : <http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html>

- Falk, J. (2011). Les soins corporels, un soin psychique. *Eres/Spirale*, 1(57), 147-153.
- Fédération suisse pour la formation continue (2012, 12, 17). « OFFT » + « SER » = « SEFRI ». Récupéré du site de cette fédération :
<http://www.alice.ch/fr/fsea/services/news/detail/article/2012/12/17/offt-ser-sefri/>
- Fédération vaudoise des structures d'accueil de l'enfance (n.d.). *Présentation de la fédération*. Récupéré du site de cette fédération :
<http://www.fsae.ch/index.php?page=presentation>
- Florin, A. (2007). *Modes d'accueil pour la petite enfance : qu'en dit la recherche internationale ?* Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Fondation Jean Piaget (2014a). *L'assimilation*. Récupéré du site de cette fondation :
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=36
- Fondation Jean Piaget (2014b). *L'accommodation*. Récupéré du site de cette fondation :
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_nuage.php?NOTIONID=16
- Freinet, C. (1969/1973). *La méthode naturelle. II L'apprentissage du dessin*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1969/1974). *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris, France : François Maspero.
- Freinet, E. (1962). Dessins et peintures d'enfants. *Bibliothèque de l'école moderne*, 16. Récupéré du site de l'Institut coopératif de l'école moderne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18346>
- Freinet, E. (1977). *L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Paris, France : Payot.
- Frijda, N. H. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. Dans J. M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (p. 15-32). Hayen, Belgique : Mardaga.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 28(1), 141-147.
- Garreta, G. (1999). Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead. Dans M. de Fornel et L. Quéré (dir.), *La logique des situations*. Paris, France : Ecole des hautes études en sciences sociales.

Geertz, C. (1998). La description dense : vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105.

Genevard, C. et Blanchut, N. (1978). *L'enfant et la peinture* (mémoire de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.

Gerstadt, C. L., Hong, Y. J. et Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action : performance of children 3¹/₂-7 years old on a stroop-like day-night test. *Cognition*, 53(2), 129-153.

Gibson, J. (1979). The theory of affordances. Dans R. Shaw et J. Bransford (dir.), *Perceiving, acting, and knowing : toward an ecological psychology* (p. 67-82). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Ginzburg, C. (1989). Traces, racines d'un paradigme indiciaire. Dans *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire* (p. 153). Paris, France : Flammarion.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. (A. Accardo, trad.). Paris, France : Minuit.

Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes* (Y. Winkin, trad.). Paris, France : Seuil.

Goldammer, H. (1881). *Les occupations du jardin d'enfants*. Paris, France : Sandoz et Fischbacher.

Grand Conseil du Canton de Vaud (2003, 4, 14). *Constitution Vaudoise*. Récupéré du site du recueil systématique de la législation vaudoise, section état-peuple-autorités : http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/index.xsp

Grand Conseil du Canton de Vaud (2004, 5, 4). *LOI sur la protection des mineurs (LProMin)* (850.41). Récupéré du site du recueil systématique de la législation vaudoise, section santé-travail-sécurité sociale : http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/index.xsp

Grand Conseil du Canton de Vaud (2006, 6, 20). *LOI sur l'accueil de jour des enfants (LAJE)* (211.22). Récupéré du site du recueil systématique de la législation vaudoise, section droit privé-procédure civile-exécution : http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/index.xsp

Grand Conseil du Canton de Vaud (2006, 12, 13). *REGLEMENT d'application de la loi du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants (RLAJE)* (211.22.1). Récupéré du site de l'administration fédérale suisse : <http://www.berufundfamilie.admin.ch/informationsplattform/files/000899/RLAJE.pdf>.

Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2011). Processus d'influence, cadrage et mouvements discursifs dans un groupe focalisé. *Bulletin de psychologie*, 64(5), 425-438.

- Grossen, M., Zittoun, T. et Ross, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. Dans E. Hjørne, G. van der Aalsvoort et G. de Abreu (dir.), *Learning, social interaction and diversity – exploring identities in school practices* (p. 15-33). Rotterdam, Pays-Bas : Sense.
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement. Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris, France : Belin.
- Hamaïde, A. (1922/1956). *La méthode Decroly*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris, France : European science foundation.
- Hameline, D. (1996). Aux origines de la maison des petits. Dans C. Perregaux, L. Rieben et C. Magnin (dir.), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font. La Maison des petits hier et aujourd'hui* (p. 17-62). Lausanne, Suisse : Loisirs et pédagogie.
- Hameline, D., Jornod, A. et Belkaïd, M. (1995). *L'école active. Textes fondateurs*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Haute école spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) (2013-2014). *Catalogue 2013-2014. Modules d'approfondissement. Filières travail social. Hautes écoles romandes de travail social*. Récupéré du site de la Haute école de travail social Genève : <http://www.hesge.ch/hets/formation-base/bachelor-arts-en-travail-social/enseignements/modules-oasis>
- Heiland, H. (1992). *Fröbelbewegung und Fröbelforschung, Personalités importantes du mouvement fröbelien aux XIXème et XXème siècle*. Hildesheim, Allemagne : Olms.
- Henry, A. et Perruchoud, S. (2002). *L'attitude de l'EPE pendant une activité peinture avec les enfants de 0 à 2 ans* (mémoire de diplôme non publié). Institut pédagogique Lausanne, Suisse.
- Herschberg-Pierot, A. (1993). *Stylistique de la prose*. Paris, France : Belin.
- Hong, J. (2003). *Material, materiality*. Récupéré du site de l'Université de Chicago : <http://csmt.uchicago.edu/glossary2004/material.htm>
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, France : Armand Colin.
- Hutchins, E. (1994). Comment le "cockpit" se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail*, 36(4), 451-473.

Jacquet-Travaglini, P., Caffari-Viallon, R. et Dupont, A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe*. Genève : Les deux continents.

Joannes, E. (2005). *Enseignement-apprentissage et développement langagier à l'école maternelle. Vers la construction d'une cartographie des usages préscolaires de la parole* (travail de diplôme d'étude approfondie non publié). Université de Nancy 2, Nancy, France.

Kellmann, P. J. et Spelke E. (1983). Perception of partly-occluded objects in infancy. *Cognitive Psychology*, 15, 483-524.

Kendon, A. (2004). *Gesture : visible action as utterance*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Klenberg, L., Korkman, M. et Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3-to 12-year-old finnish children. *Developmental neuropsychology*, 20(1), 407-428.

Krending, M.-J. et Thüler, C. (1994). *Hygiène et prévention des maladies transmissibles dans les lieux d'accueil collectif de jour de la petite enfance*. Lausanne, Suisse : Service de protection de la jeunesse.

Korzybski, A. (1998). *Une carte n'est pas le territoire*. Paris, France : l'Eclat.

Kunz-Félix, M. (1998). *L'éducation du jeune enfant à la lumière des théories didactiques. Les enjeux de la relation éducateur de jeune enfant-enfant-objet d'apprentissage dans une démarche réflexive sur l'action éducative* (mémoire de licence non publié). Université de Genève, Suisse.

Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education (n.d.). *Livres à (re)lire. Daniel Hameline, les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, Paris, ESF, 1979*. Récupéré le 9 août 2013 du site de l'université de Genève : http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/H/Hameline_1979_A.html

Lakoff, G. et Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh : The embodied mind and its challenge to western thought*. New York, NY : Basic Books.

Lalivie d'Epiney, M. (2006, 11, 3). Pas besoin d'être bardé de diplômes pour savoir torcher des enfants. *Tribune de Genève*, p. 29.

Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation de la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lang, C. et Froidevaux, M. (1986). *La garderie : conceptions anciennes et nouvelles : étude comparative dans les chefs-lieux de Suisse romande* (mémoire de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.

La Pouponnière et l'Abri (2003). *Les internats de l'Abri et de la Pyramide / Historique*. Récupéré du site de cette institution : <http://www.pouponniere.ch/categories.php?catid=30>

Larminat, M.-H. (de) (1984). *Objets en dérive*. Paris, France : Dessain et Tobra.

Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. Dans O. Debary et L. Turgeon (dir.), *Objets et mémoires* (p. 37-58). Québec, Canada : Presses de l'Université de Laval.

Lave, J. (1977). Tailor-made experiments and evaluation the intellectual consequences of apprenticeship training. *Quarterly Newsletters of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 1-3.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington, DC : American psychological association.

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. Dans D. Kirshner et J. A. Whitson (dir.), *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological Perspectives* (p. 17-36). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Leblanc, S., Ria, L. et Veyrunes, P. (2011). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.), *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (p. 63-94). Paris, France : Maison des sciences de l'homme.

Le Capitaine, B. (2008). Pédagogies en Romandie. *EJE journal. Le journal des éducateurs de jeunes enfants*, 13, 10-11.

Leenhardt, C. (1911). *La vie de J.-F. Oberlin*. Paris, France : Berger-Levrault.

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent pour une lecture compréhensive de la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12, 3-8.

- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Récupéré du site de l'Esprit critique : <http://www.espritcritique.fr/0404/article06.html>
- Léontiev, A. N. (1979). The problem of activity in psychology. Dans J. V. Wertsch (dir.), *The concept of activity in sovient psychology* (p. 37-71). New-York, NY : Sharpe.
- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 271-300). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Leutenegger, F. et Munch, A.-M. (2002). Phénomènes d'éducation et d'instruction : étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées. *Revue française de pédagogie*, 141, 111-121.
- Lévy, J. (1972). *L'éveil du tout-petit : gymnastique du premier âge*. Paris, France : Seuil.
- Luquet, G. H. (1913). *Les Dessins d'un enfant : étude psychologique* (thèse de doctorat non publié). Université Paris 1, France.
- Luquet, G. H. (1927/1991). *Le Dessin enfantin*. Paris, France : Alcan.
- Machruf, C. (1987). *Réflexions éducatives sur un atelier peinture dans le cadre d'une garderie* (mémoire de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.
- Maingueneau, D., Chiss, J.-L. et Filliolet, J. (2001). *Introduction à la linguistique française*. Paris, France : Hachette.
- Maisonneuve, J. (1982). *Introduction à la psychosociologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Marenholtz-Bülow (de), B. (1881). Introduction. Dans H. Goldammer, *Les dons du jardin d'enfants* (p. XI-XLVII). Paris, France : Sandoz et Fischer.
- Mauro, T. (de) (1969). *Une introduction à la sémantique*. Paris, France : Payot.
- Merri, M. et Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation*. Rosny-sous-Bois, France : Bréal.
- Mertens, D. M. (1998). Qualitative Methods. Dans *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches* (p. 159-190). Thousand Oaks, CA : Sage.

Meyer, G., Csikos, L. et Spack, A. (2005). Education de la petite enfance : contextes sociaux et transformation des usages. Dans J.-J. Ducret (dir.), *Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque "Constructivisme et éducation"* (vol. 1, p. 164-187). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.

Meyer, G. et Spack, A. (n.d.). *La professionnalisation des professionnels de la petite enfance dans le canton de Vaud*. Récupéré le 6 août 2013 du site d'AvenirSocial : <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42012289.html>

Meyer, G., Spack, A., Dumont, P. et Perrenoud, D. (2009). *Familles singulières, accueil collectif. La réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies*. Lausanne, Suisse : Ecole d'études sociales et pédagogiques.

Michelet, A. (1972). *Les outils de l'enfance 1. La Pédagogie de l'action*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Monaco, C. et Pontecorvo, C. (2010). The interaction between young toddlers : constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 191–221.

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Tranel*, 22, 55-89.

Mondada, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique*, 31, 127-148.

Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Aile*, 12, 147-174.

Montessori, M. (1931/1995). La nouvelle éducation. Dans J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Textes choisis* (p. 146-150). Paris, France : A. Colin

Montessori, M. (1958/1992). *Pédagogie Scientifique. La maison des enfants*. Paris, France : Desclée de Brouwer.

Moro, C. (2001). La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-510.

Moro, C. (2002). Médiation et développement. Enjeux et perspectives de la théorie de L.S. Vygotski. Dans M. Wirthner et M. Zulauf (dir.), *A la recherche du développement musical* (p. 137-159). Paris, France : L'Harmattan.

Moro, C. (2011). Material culture, semiotics and early childhood development. Dans M. Kontopodis, C. Wulf et B. Fichtner (dir.), *Children, Development and Education. Cultural, Historical and Anthropological Perspectives* (p. 57-70). New York, NY : Springer.

Moro, C. (2012). Heuristique des thèses sémiotiques vygotkiennes pour l'approche du développement des fonctions exécutives chez le jeune enfant. *RIFL*, 6(2), 210-223.

Moro, C. (2013). La notion de situation pour appréhender le développement de la parole à l'école maternelle française : les situations du « Panoptique » et de l'« Elève Blessé » comme exemples. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Vygotski et l'école, apports et limites d'un modèle théorique* (p.153-170). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Moro, C. (2014). Le référent dans l'intersubjectivité secondaire : un *objet* aussi ignoré que « l'autre face de la lune » ? Dans C. Moro, N. Muller Mirza et P. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (p. 69-106). Lausanne, Suisse : Antipodes.

Moro, C. et Chéradame, C. (2006). Quel objet oral s'enseigne dans une activité de lecture-compréhension d'album en petite section de maternelle? Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 19-35). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Moro, C., Dutrannois, V., Fardel, S. et Piguet, O. (soumis). Investigation of consciousness through *ostensions to oneself* from the onset of the use-of-object to first language.

Moro, C. et Joannes, E. (à paraître). Development of speech through materiality in French nursery-school. A case study at 2nd/3rd & 5th/6th years old during activities about the story of « The three little pigs».

Moro, C. et Joannes, E. (en préparation a). Vers la conceptualisation d'un outil visant à modéliser les situations ordinaires de classe au regard du développement de la parole au préscolaire.

Moro, C. et Joannes, E. (en préparation b). De l'usage différentiel de la matérialité autour de l'histoire en situation d'apprentissage de la parole aux deux extrémités de la scolarité maternelle française. Etude de cas.

Moro, C. et Rickenmann, R. (2004). Les formes de la signification en sciences de l'éducation. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 7-32). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Moro, C. et Rodríguez, C. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant : Vygotski (1896-1934). *Enfance*, 42(1-2), 75-82.

Moro, C. et Rodríguez, C. (1997). Objet, signe et sémiosis. Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Moro, C. et Rodríguez, C. (2004). Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 221-245). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Moro, C. et Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Moro, C. et Rodríguez, C. (2008). Production of signs and meaning-making process in triadic interaction at the prelinguistic level. Dans E. Abbey et R. Diriwächter (dir.), *Innovating Genesis. Microgenesis and the constructive mind in action* (p. 207-227). Charlotte, NC : Information Age.

Moro, C., Rodríguez, C. et Schneuwly, B. (1990). *La psychologie de Vygotski*. Liège, France : Mardaga.

Moro, C. et Schneuwly B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Introduction. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p. 1-17). Berne, Suisse : Peter Lang.

Moro, C. et Tapparel, S. (2011). Sans éducation, le développement est-il possible? Le rôle de l'éducateur aujourd'hui. Dans *Les apprentissages... rien à voir avec le savoir. Actes des "Journées d'études genevoises de la petite enfance"* organisées à Genève les 8 et 9 février 2011 (p. 51-76). Genève, Suisse : Formation continue petite enfance.

Moro, C. et Tapparel, S. (2012). La situation éducative : lieu d'appropriation des significations chez l'enfant. *Prisme*, 16, 35-36.

Moro, C. et Tapparel, S. (en préparation). Historico-cultural approach of the development of executive functions in infancy. An innovative microgenetic analysis.

Moro, C. et Tartas, V. (2013). Situations éducatives (préscolaires et scolaires) et dynamiques développementales. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Vygotski et l'école, apports et limites d'un modèle théorique* (p. 135-140). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Mühlebach, C. (2005). *Quel mélange ! Peintures et paroles d'enfants. Analyse des liens entre l'expression picturale et langagière d'enfants de 3 ans à l'âge scolaire dans le cadre d'un atelier peinture* (mémoire de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.

Muller Mirza, N., Grossen, M., Diesbach-Dolder (de), S. et Nicollin, L. (sous presse). Transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity : an interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*.

Munch, A.-M. (1997). *L'éducation préscolaire à la lumière de la théorie didactique : de "fils/fille" à "écolier" en passant par "petit enfant", des mères s'expriment sur le rôle des institutions de la « petite enfance »* (mémoire de licence non publié). Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.

Munch, A.-M. (2001). L'analyse a priori de deux tâches comme révélateur des attentes de deux institutions : l'institution de la petite enfance et l'école enfantine de Genève [CD-ROM]. Dans *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8ème colloque international de la Didactique du français langue maternelle* organisé à Neuchâtel les 26-28 septembre 2001.

Munch, A.-M. (2005a). Analyse didactique d'une activité centrée sur la découverte d'un matériel de construction par un groupe de quatre enfants de 2 ans. Dans J.-J. Ducret (dir.), *Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque "Constructivisme et éducation"* (vol. 2, p. 126-134). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.

Munch, A.-M. (2005b). Une tâche telle que conçue par des éducatrices de la petite enfance et telle que perçue par des enseignantes d'école enfantine à Genève. Dans J.-J. Ducret (dir.), *Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque "Constructivisme et éducation"* (vol. 2, p. 154-165). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.

Munch, A.-M. (2009). *Quelle transition entre l'Institution de la petite enfance et l'Ecole enfantine à Genève ? L'éducation et l'enseignement préscolaires à la lumière de la didactique comparée* (thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse). Récupéré du site de l'Université de Genève : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:4775>

Munch, A.-M. (2014). Les enfants apprennent-ils dans les institutions de la petite enfance ? Dans C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 159-176). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Munch, A.-M. et Kunz, M. (2003). Didactique et institution de la petite enfance (IPE). *Petite Enfance*, 87, 38-45.

Munch, A.-M. et Schubauer-Leoni, M. L. (2003a). L'analyse comparée d'une tâche "scolaire" mise en oeuvre avec des enfants de 4 ans dans une classe enfantine et dans une crèche à Genève. *Revue suisse des sciences de l'éducation. Petite enfance et préscolaire : finalités et activités éducatives*, 2, 251-270.

Munch, A.-M. et Schubauer-Leoni, M. L. (2003b). Un jeu de société dans une institution de la petite enfance : analyse didactique des interactions entre une éducatrice et cinq enfants à propos d'un jeu. *Bulletin de Psychologie*, 56(4), 457-472.

Niedenthal, P. M., Barsalou, L. W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S. et Ric, F. (2005). Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 183-211.

Nougaret, C. (1999). *Les instruments de recherche dans les archives*. Paris, France : La documentation française.

Office fédéral des assurances sociales (OFAS) (2011, 1, 31). *Aides financières*. Récupéré du site de l'administration fédérale suisse :

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/00109/index.html?lang=fr>

Office fédéral des assurances sociales (OFAS) (n.d.). *Prolongation du programme d'impulsion à l'accueil extra-familial pour enfants : modification de l'ordonnance*. Récupéré le 2 août 2008 du site de l'administration fédérale suisse :

<http://www.bsv.admin.ch/aktuell/medien/00120/?lang=fr&msg-id=36697>

Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris, France : Centre National de Recherche Scientifique.

Pahud, C. (2011). Contribution de l'EESP au développement de l'éducation de l'enfance (1964 à 1988). *Avenir Social*, 35, p. 3-4.

Parsons T. (1937/1968). *The structure of social action*. New York, NY : The Free Press.

Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). Penser par cas. Reasonner à partir de singularités. Dans *Penser par cas* (p. 9-44). Paris, France : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe* (G. Deledalle, trad.). Paris, France : Seuil.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

Bibliographie

Peyronie, H. (1994). Célestin Freinet. Dans J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (p. 212-226). Paris, France : Armand Colin.

Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937/1977). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1954). L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. Dans E. Ziegfeld (dir.), *Art et Education. Recueil d'essais* (p. 22-23). Paris, France : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris, France : Denoël.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966/1998). *La psychologie de l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Pike, K.L. (1954/1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague, Pays-Bas : Mouton.

Plate-forme suisse des formations dans le domaine social (SPAS) et Organisation faîtière suisse du monde du travail et du domaine social (OrTra-S) (2007, 12, 21). *Plan d'études cadre. Educatrice de l'enfance ES. Educateur de l'enfance ES*. Récupéré du site du Savoir Social :

http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-superieure/ecoles-superieures/def_pec_education_sociale_2007_12_21.pdf

Pléty, R. (1993). Méthodologie générale. Dans *Ethologie des communications humaines : aide-mémoire méthodologique* (p. 19-80). Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.

Postic, M. et Ketele (de), J.-M. (1988/1994). *Observer les situations éducatives*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1994). Decroly. Dans J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (p. 135-148). Paris, France : Armand Colin.

Quéré, L. (1994). Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines*, 18-19, 17-41.

- Rapoport, D. (1989). L'éveil du tout-petit : des collectivités en mouvement. Dans *Petite enfance. Exigences et perspectives. Colloque petite enfance – Genève, 2 et 3 juin 1989* (p. 43-47). Genève, Suisse : Délégation de la petite enfance.
- Rasse, M. (2000). Lòczy une maison pour grandir. *Le Furet*, 33, 49-51.
- Renevey Fry, C. (2001). *Pâtamodlé. L'éducation des petits. 1815-1980*. Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.
- Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., ...Spack, A. (1995). *Petite enfance en Suisse romande*. Lausanne, Suisse : Réalités Sociales.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotski*. Liège, France : Mardaga.
- Rochex, J.-Y. (1995). Un inédit de Vygotski. *Société Française*, 2(52), 32-34.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rodríguez, C. (2008). *Les objets et leurs usages chez le bébé. Quel intérêt pour l'autisme*. Communication présentée dans le cadre du cours Regard actuel sur l'autisme et sur les interventions, Lausanne, Suisse.
- Rodríguez, C. et Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : cognitive development in social contexte*. New York, NY : Oxford University Press.
- Rollet-Echalier, C. (1990). *La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*. Paris, France : Institut National d'études démographiques, Presses Universitaires de France.
- Roulet, S. (2014). *L'adaptation de la pédagogie Lòczy à la réalité Genevoise* (travail de diplôme non publié). Ecole supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance (ESEDE-CFPS), Genève, Suisse.
- Rousseau, J.-J. (1762/1966). *L'Emile ou De l'éducation*. Paris, France : Garnier-Flammarion.
- Roulin, J.-L. (1998). La mémoire humaine. Dans J.-L. Roulin (dir.), *Psychologie cognitive* (p. 268-325). Paris, France : Bréal.
- Roy, A. (2007). *Fonctions exécutives chez les enfants atteints d'une neurofibromatose de type 1. Approche clinique et critique* (thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse).

Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/346375/filename/these-aroy.pdf>

Ruff, H. A. et Capozzoli, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. *Developmental Psychology*, 39(5), 877-890.

Ryle, G. (2009). *Collected Essays 1929-1968*. Oxon, R.-U. : Routledge.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123.

Schärer, M. (2001). Une pensée novatrice et complexe. Dans C. Renevey Fry (dir.), *Pâtamodlé. L'éducation des tout-petits, 1815-1980* (p. 120-123). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.

Schärer, M. (2003). La pédagogie fröbelienne dans l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1914. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(2), 287-306.

Schärer, M. (2008). Friedrich Froebel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925. Lausanne, Suisse : Ecole d'études sociales et pédagogiques.

Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie & Education*, 21, 25-37.

Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Skholé*, 7, 27-45.

Schneuwly, B. (2011). Vygotski et l'école : analyse d'un modèle idéal. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Vygotski et l'école, apports et limites d'un modèle théorique* (p. 367-380). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Schneuwly, B. et Léopoldoff-Martin, I. (2012). Le travail pédologique de Vygotski : une réponse au diagnostic de la crise en psychologie ? Dans Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant* (p. 61-77). Paris, France : La Dispute.

Schneuwly, B. et Thévenaz, T. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 36-65). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Schubauer-Leoni, M. L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Genève, Suisse.

Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du développement « ordinaire ». Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer, comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Paris, France : De Boeck Université.

Schubauer-Leoni, M. L., Munch, A.-M. et Kunz-Félix, M. (2002). Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance : intérêt de l'approche didactique. Dans M. P. Trinquier et M. T. Zerbato-Poudou (dir.), *Les dossiers des Sciences de l'Education. Le préscolaire en question : questions sur les pratiques* (vol. 7, p. 21-43). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Sensevy, G. (2012). Logique de l'action et film d'étude. *Education et didactique*, 6(3), 167-177.

Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE) (2010). *Dossier de présentation du réseau d'accueil de jour de Lausanne (RéseauL)*. Récupéré du site de la Ville de Lausanne : <http://www.lausanne.ch/lausanne-officielle/administration/enfance-jeunesse-et-cohesion-sociale/accueil-de-jour-de-l-enfance/laje/mainArea/0/links/01/linkBinary/Dossier%20de%20pr%C3%A9sentation%20du%20R%C3%A9seauL%20-%20SAJE%2001.09.2012.pdf>.

Service de la petite enfance (2008). *Evolution de l'accueil de jour préscolaire. Etude à l'intention de la municipalité*. Récupéré du site de la Ville de Lausanne : <http://www.lausanne.ch/ville-officielle/administration/enfance-jeunesse-et-cohesion-sociale/accueil-de-jour-de-l-enfance/laje/mainArea/0/links/010/linkBinary/Evolution-accueil-de-jour-prescolaire.pdf>.

Service de protection de la jeunesse (1993). *Cadre de référence pour les lieux d'accueil collectif de jour de la petite enfance*. Lausanne, Suisse : Service de protection de la jeunesse.

Service de protection de la jeunesse (1998). *Cadre de référence pour les lieux d'accueil collectif de jour de la petite enfance*. Lausanne, Suisse : Service de protection de la jeunesse.

Service de protection de la jeunesse (2004). *Cadre de référence pour les lieux d'accueil collectif de jour de la petite enfance*. Lausanne, Suisse : Service de protection de la jeunesse.

Service de protection de la jeunesse (2008). *Directives pour l'accueil de jour des enfants. Accueil collectif de jour préscolaire. Cadre de référence et référentiels de compétences*. Récupéré du site du Canton de Vaud : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/sante_social/protection_jeunesse/fichiers_pdf/OAJE_Directives_AJ_Prescolaire_2008.pdf

Service de protection de la jeunesse (2010). *Promotion de la santé et prévention. Recommandations pour l'accueil collectif de jour des enfants*. Lausanne, Suisse : Service de protection de la jeunesse.

Sève, L. (1969/1981). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris, France : Éditions sociales.

Sève, L. (1999/2002). Quelles contradictions? A propos de Piaget, Vygotski et Marx. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 245-264). Paris, France : La Dispute.

Sinclair, J. et Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*. London, R.-U. : Oxford University Press.

Soëtard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 14(1-2), 307-320.

Soulanet, G. (1976). *Genèse du travail à la maternelle*. Paris, France : Vrin.

Spelke, E. (1994). Initial Knowledge. Six suggestions. *Cognition*, 50, 431-445.

Stake, R. E. (2000/2005). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (p. 443-466). Thousand Oaks, CA : Sage.

Stake, R. E. et Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 1-12.

Stern, A. (1956). *Aspects et technique de la peinture d'enfants*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Stern, A. (1976). *L'expression ou l'homo-vulcano*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Stern, A. (2010). *Arno Stern parle de sa vie et de son œuvre*. Récupéré du site de YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=6KB8WX-LNPM>

Stern D. N. et Gibbon, J. (1980). Temporal expectancies of social behaviours in mother-infant play. Dans E. Thoman (dir.), *Origins of infant social responsiveness* (p. 409-429). New York, NY : Erlbaum.

Szokolszky, A. (2006). Object use in pretend play : symbolic or functional ? Dans A. Costall et O. Dreier (dir.), *Doing things with things. The design and use of everyday object* (p. 67-86). Aldershot, R.-U. : Ashgate.

Taisson-Perdicakis, C. (2013). *Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture : aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante et développement chez l'élève. Une étude de cas à l'école primaire française* (thèse de doctorat, Université de Lausanne, Suisse). Récupéré du site de l'Université de Lausanne : http://serval.unil.ch/?id=serval:BIB_2ACCED86AF7D

Tapparel, S. (2013). Micro-rupture et développement psychologique en situation éducative dans un Centre de vie infantile : l'objet « brosse à dents » comme outil pour peindre en situation peinture. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Vygotski et l'école, apports et limites d'un modèle théorique* (p. 141-152). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Tapparel, S. (2014a). Se développer en situation éducative dans une institution de la petite enfance : le rôle de l'objet matériel en situation peinture. Dans C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 141-158). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Tapparel, S. (2014b). Situations éducatives et développement psychologique en institution de la petite enfance : le rôle de la consigne. Dans Meyer, G. et Spack, A. (dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir* (p. 103-122). Paris, France : Erès.

Tardos, A. (2008). Les soins corporels à la pouponnière Lóczy de l'institut Emmi Pikler. Dans M. David (dir.), *Le bébé, ses parents, leurs soignants* (p. 117-132). Paris, France : Erès.

Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les Prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école infantile genevoise* (thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse). Récupéré du site de l'Université de Genève : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:711>

Thomas, W. et Zaniecki, F. (1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919)*. Paris, France : Nathan.

Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant*. Paris, France : Belin.

Thüler, C. (2002). Un métier pluriel, des actions singulières. Dans I. Copt (dir.), *Actes de la semaine « Une semaine petite enfance voir plus grand » 16-23 mars* (p. 30-50). Lausanne, Suisse : Association vaudoise des travailleuses et des travailleurs de l'éducation sociale.

Thüler, C. (2008). *Missions des lieux d'accueil de la petite enfance lausannois*. Lausanne, Suisse : Service de la petite enfance.

Tomasello, M. (1999/2004). *Aux origines de la cognition humaine* (Y. Bonin, trad.). Paris, France : Retz.

Toulou, S. (2008). Teaching oral tradition : what type of professional training for the mande bards ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 325-347.

Trébert, D. (2002). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir en éducation préscolaire. La méthode de l'autoconfrontation simple et croisée utilisée dans la formation d'éducatrice du jeune enfant* (mémoire de licence non publié). Université de Genève, Suisse.

Trevarthen, C. et Aitken, K. J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Médecine & Hygiène*, 4(15), 309-428.

Trevarthen, C. et Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity : confidence, confiding and acts of meaning in the first year. Dans A. Lock (dir.), *Action, gesture and symbol* (p. 183-229). London, R.-U. : Academic Press.

Troutot, P.-Y. (1998). *Les transformations des métiers de la prime éducation : le mouvement de la professionnalisation Genève 1950-2000*. Genève, Suisse : Département de l'instruction publique.

Troutot, P.-Y. (2005). Les institutions genevoises de la petite enfance, la diversité fonctionnelle des pratiques éducatives et les nouvelles demandes familiales. Dans J.-J. Ducret (dir.), *Scolariser la petite enfance? Actes du deuxième colloque "Constructivisme et éducation"* (vol. 1, p. 140-149). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.

Uzzell, D. et Barnett, J. (2006). Ethnographic and action research. Dans G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw et J. A. Smith (dir.), *Research methods in psychology* (p. 300-320). London, R.-U. : Sage.

Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Van der Veer, R. et Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky*. Oxford, R.-U. : Blackwell.

Veillard, E. (2008). *L'activité graphique des enfants en crèche, réflexions autour d'un exemple d'encadrement* (mémoire de diplôme non publié). Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, France : ESF.

Vernaz, B. et Nobre, A. (2012). *Pictogramme ? Logo ? Sigle ? : Usages et réflexions autour des « signifiants » employés par les équipes éducatives des IPE genevoises* (travail de

diplôme non publié). Ecole supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance (ESEDE-CFPS), Genève, Suisse.

Villiers Rader, N. (de) et Zukow-Goldring, P. (2010). How the hands control attention during early world learning. *Gesture*, 10(2-3), 202-221.

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.

Voyer, P. (2007). *Sémiotique de la pensée*. Récupéré du site de Neurosemiotics : www.neurosemiotics.com/docs/sémiotique_de_la_pensée.pdf

Vygotski, L. S. (1930-1931/2012). Éducation des formes supérieures du comportement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p. 106-110) (L. Chaiguerova, trad.). Moscou, Russie : Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

Vygotski, L. S. (1931/1978). *Mind in Society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1932a/2011). La volonté et son développement chez l'enfant. Dans M. Brossard, *Leçons de psychologie* (p. 181-200). Paris, France : La Dispute.

Vygotski, L. S. (1932b/2011). Les émotions et leur développement chez l'enfant. Dans M. Brossard, *Leçons de psychologie* (p. 123-153). Paris, France : La Dispute.

Vygotski, L. S. (1932c/2011). La perception et son développement chez l'enfant. Dans M. Brossard, *Leçons de psychologie* (p. 31-63). Paris, France : La Dispute.

Vygotski, L. S. (1933/2012). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p. 141-171) (L. Chaiguerova, trad.). Moscou, Russie : Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (F. Sève, trad.). Paris, France : La Dispute.

Vygotski, L. S. (1934/2012). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p. 223-251) (L. Chaiguerova, trad.). Moscou, Russie : Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

- Vygotski, L. S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge pré-scolaire (L. Sève, trad.). *Société Française*, 2(52), 35-45.
- Wallon, H. (1947). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. *Cahiers nationaux de sociologie*, 3, 1-23.
- Walter, M. (1984). Une expérience de créativité graphique dans un jardin d'enfants. *Revue petite enfance*, 11, 11-13.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme une méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciel. *Recherches qualitatives, Hors série 3*, 243-272.
- Waxman S. R. et Senghas A. (1992). Relations among word meaning in early lexical development. *Developmental Psychology*, 28(5), 862-873.
- Weber, M. (1904/1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, France : Plon.
- Wertsch, J. V. (1979). *The concept of activity in soviet psychology*. New York, NY : Armonk.
- Wertsch, J. V. et Tulvist, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548-557.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research. Interpretative and critical approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Winnicott, D. W. (1971/2001). *Playing and reality*. Philadelphie, PA : Routledge.
- Zampa, V. (2003). *Les outils dans l'enseignement : conception et expérimentation d'un prototype pour l'acquisition par expositions à des textes* (thèse de doctorat, Université Pierre-Mendès-France Grenoble II, France). Récupéré du site du Laboratoire des Sciences de l'Éducation de Grenoble : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/vzampa/these.pdf>
- Zogmal, M. (2008). *T'es un enfant à caprices. Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant* (Vol. 119). Genève, Suisse : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Zogmal, M., Losa, S. A. et L. Filliettaz (2013). Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants. *Revue petite enfance*, 112, 92-111.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE I : SOCIO-HISTOIRE DU CENTRE DE VIE ENFANTINE	5
1. INTRODUCTION	5
2. ASPECTS THÉORIQUES.....	6
2.1. Le centre de vie infantine lausannois aujourd'hui	6
2.2. La socio-histoire du centre de vie infantine lausannois.....	13
2.2.1. L'histoire des structures d'accueil collectif de jour lausannoises.....	13
2.2.2. L'histoire socio-politique des structures d'accueil collectif de jour lausannoises....	15
2.3. L'histoire de la formation d'éducateurs de l'enfance	18
3. PROBLÉMATIQUE	19
4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	20
4.1. Sélection du Centre de vie infantine.....	21
4.2. Méthodologie de récolte des données.....	23
4.2.1. La nature des données d'archives.....	23
4.2.2. La récolte des données d'archives	24
4.2.3. La récolte des données d'entretien avec le directeur du Centre de vie infantine..	25
4.3. Méthodologie d'analyse des données	26
4.3.1 L'analyse des données d'archives.....	26
4.3.1.1. La préanalyse	26
4.3.1.2. L'exploitation du matériel.....	27
4.3.1.3. Le traitement des données	27
4.3.2. Les données d'entretien avec le directeur du Centre de vie infantine.....	27
5. ASPECTS EMPIRIQUES	28
5.1. Socio-histoire du Centre de vie infantine et de son organisation	28
5.2. L'histoire des missions du Centre de vie infantine	31
5.2.1. La mission éducative du Centre de vie infantine.....	31
5.2.1.1. L'histoire des objectifs pédagogiques du Centre de vie infantine	34
5.2.1.1.1. La valorisation de l'activité autonome.....	35
5.2.1.1.2. Attention particulière à la relation individualisée.....	37
5.2.1.1.3. Aide à la prise de conscience de soi et de son environnement.....	41
5.2.1.1.4. Attention à la santé physique et à la santé psychique.....	43

5.2.2. La mission de co-éducation du Centre de vie enfantine.....	44
6. CONCLUSION	46
PARTIE II : LA SITUATION EDUCATIVE EN CENTRE DE VIE ENFANTINE : UN MODELE EN CINQ SITUATIONS.....	49
1. INTRODUCTION.....	49
2. ASPECTS THÉORIQUES.....	50
2.1. La notion de situation éducative dans l'approche historico-culturelle.....	51
2.2. La notion de situation dans les approches en sciences sociales et humaines.....	54
2.3. Situation et micro-rupture dans le développement.....	59
2.4. Les situations éducatives représentatives en centre de vie enfantine et leur définition	60
2.4.1. La situation peinture : un exemple de situation dite encadrée	61
2.4.1.1. La situation peinture sous le prisme des pédagogies d'hier et d'aujourd'hui ..	62
2.4.1.2. La situation peinture en centre de vie enfantine : son histoire	74
2.4.1.3. La situation peinture dans le Centre de vie enfantine étudiée sous l'angle des diverses pédagogies	77
3. PROBLÉMATIQUE.....	78
4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	81
4.1. Les deux publics étudiés	81
4.1.1. Le groupe des Trotteurs et leurs éducateurs.....	81
4.1.2. Le groupe des Moyens et leurs éducateurs	82
4.2. Méthodologie de récolte des données.....	84
4.2.1. Les données d'observation filmées	84
4.2.2. Les entretiens ante observation	86
4.2.3. Les entretiens post observation.....	86
4.3. Méthodologie d'analyse des données	87
4.3.1. Les données d'observation filmées	87
4.3.1.1. Première lecture à vue	87
4.3.1.2. Deuxième lecture à vue.....	89
4.3.1.3. Troisième lecture à vue	90
4.3.1.4. Le concept de transposition didactique comme outil pour catégoriser les situations éducatives	90
4.3.2. Les entretiens ante et post observation.....	91
5. ASPECTS EMPIRIQUES.....	92
5.1. Un modèle en cinq situations	92

5.1.1. La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (liée à la satisfaction des besoins physiologiques de base) (S1).....	94
5.1.1.1. Les objets	95
5.1.1.2. L'activité.....	95
L'institution de procédures.....	95
L'institution de variations de l'usage des objets	97
5.1.1.3. L'intervention éducative.....	98
5.1.2. La situation en proximité immédiate avec la situation quotidienne (en réponse aux intérêts des enfants) (S2)	99
5.1.2.1. Les objets	99
L'organisation des objets en coins	100
5.1.2.2. L'activité.....	102
L'institution de règles de vie organisant l'activité des enfants dans les différents coins	102
5.1.2.3. L'intervention éducative.....	103
Le format question-réponse-feedback.....	103
5.1.3. La situation de l'entre-deux (S3).....	106
5.1.3.1. Les objets	107
L'agir des enfants contraint par le nombre d'objets mis à disposition	107
5.1.3.2. L'activité.....	109
5.1.3.3. L'intervention éducative.....	109
5.1.4. La situation distante de la situation quotidienne (S4).....	112
5.1.4.1. Les objets	112
5.1.4.2. L'activité.....	113
5.1.4.3. L'intervention éducative.....	114
L'intervention éducative amenant les enfants vers un développement potentiel se détachant de leurs capacités existantes	114
5.1.5. La situation distante de la situation quotidienne (spécifique à l'accueil collectif de jour) (S5)	116
5.1.5.1. Les objets	117
Les objets comme support aux activités ritualisées	118
5.1.5.2. Les activités	119
La consigne éducative prescrivant l'attitude des enfants	120
5.1.5.3. L'intervention éducative.....	121
5.2. Les situations hors catégories.....	122
5.2.1. L'apprentissage du balayage.....	123
5.2.2. L'apprentissage des compétences sociales	123
6. CONCLUSION	124

**PARTIE III, CHAPITRE 1 : ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES :
 QUELLE(S) VISEE(S) DEVELOPPEMENTALE(S) POUR LA SITUATION DE
 L'ENTRE-DEUX (S3) ET LA SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION
 QUOTIDIENNE (S4) ? 127**

1. INTRODUCTION.....	127
2. ASPECTS THÉORIQUES.....	128
2.1. Le développement psychologique dans l'approche historico-culturelle.....	128
2.1.1. Le développement psychologique selon Vygotski.....	129
2.1.1.1. Le développement comme transformation du psychisme	129
2.1.1.2. Le fonctionnement du psychisme chez les enfants de 2 à 4 ans selon Vygotski	131
Apprentissage et développement chez l'enfant 2 à 3 ans selon Vygotski.....	131
Apprentissage et développement chez l'enfant entre 3 et 4 ans selon Vygotski....	132
2.1.1.3. Le signe comme moyen de transformation du psychisme	133
2.1.2. Le développement sous l'angle de la Pragmatique de l'objet	134
2.1.2.1. Le développement dans la prime enfance : la Pragmatique de l'objet.....	134
2.1.2.2. La matérialité définie à partir de la Pragmatique de l'objet.....	137
2.1.2.3. La matérialité comme ressource pour le développement psychologique à l'âge préscolaire (cf. les travaux à l'école maternelle française).....	139
2.1.3. Matérialité et développement en situation en centre de vie enfantine.....	140
2.1.3.1. L'engagement du corps comme spécificité institutionnelle.....	140
2.1.3.2. L'usage des objets en situation en centre de vie enfantine.....	141
L'usage prescrit	141
Le geste technique	142
L'usage approprié	143
3. PROBLÉMATIQUE.....	144
4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	147
4.1. Les deux publics étudiés	147
4.1.1. Le groupe des Trotteurs et leur éducateur	147
4.1.2. Le groupe des Moyens et leur éducateur	148
4.2. Méthodologie de récolte des données.....	150
4.2.1. Les données d'entretien ante observation.....	150
4.2.2. Les données d'observation filmées	150
4.2.3. Les données d'entretien post observation.....	151
4.3. Méthodologie d'analyse des données	152
4.3.1. Les données d'entretien ante et post observation.....	152

4.3.2. Les données d'observation.....	153
4.3.2.1. Le synopsis.....	153
4.3.2.2. Le tableau en séquences	154
4.3.2.3. La transcription de séquences paradigmatiques d'interaction triadique éducateur-enfant(s)-objet(s).....	156
4.3.2.3.1. Sélection des interactions triadiques	156
4.3.2.3.2. Sélection du logiciel de transcription	157
4.3.2.3.3. Choix de transcription.....	157

**PARTIE III, CHAPITRE 2 : ASPECTS EMPIRIQUES : QUELLE(S) VISEE(S)
DEVELOPPEMENTALE(S) POUR LA SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) ?... 167**

1. INTRODUCTION.....	167
2. LA SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) : QUELQUES DONNÉES GÉNÉRALES ISSUES DE L'EXAMEN DE LA SITUATION PEINTURE	168
3. EXAMEN DE LA MATÉRIALITE DANS SES ASPECTS OBJECTAL ET CORPOREL EN SITUATION DE L'ENTRE-DEUX (S3) : L'EXEMPLE DE LA SITUATION PEINTURE.....	170
3.1. L'objet matériel : une ouverture des possibles	170
3.1.1. L'introduction de variations dans la situation peinture comme ouverture des possibles	171
3.1.2. Le rôle des variations introduites dans la situation peinture sur le développement de l'enfant.....	172
3.2. La constitution de la matrice d'activité.....	173
3.2.1. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en septembre	174
3.2.1.1. La construction des significations concernant la feuille : la feuille comme objet individuel	175
3.2.1.1.1. La construction de significations de la feuille comme support à l'acte de peindre	177
3.2.1.1.2. La construction de significations sur l'espace individuel de peinture	178
3.2.1.2. La construction des significations concernant l'éponge : l'éponge comme outil pour peindre	179
3.2.1.2.1. La construction des significations de l'éponge comme outil pour peindre	180
3.2.1.2.2. La construction de l'espace individuel de peinture	182
3.2.1.3. La construction des significations concernant le petit pot de peinture et la finalisation de la construction de la matrice d'activité.....	182

3.2.1.3.1. La construction des significations sur le petit pot de peinture comme objet individuel	183
3.2.1.3.2. La finalisation de la constitution de la matrice d'activité	183
3.2.1.3.3. La finalisation de la construction de l'espace individuel de peinture	184
3.2.1.4. La construction des significations sur l'espace individuel de peinture : l'exemple de Nathanaël.....	184
3.2.1.4.1. La construction des significations sur le petit pot de peinture comme objet individuel	186
3.2.1.4.2. La construction des significations sur la feuille comme support à l'acte de peindre	187
3.2.1.5. La construction des significations sur la feuille : la feuille comme support à l'acte de peindre : l'exemple de Nathanaël	187
3.2.2. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en octobre	190
3.2.2.1. La co-constitution de la matrice d'activité et la construction de l'espace individuel de peinture	191
3.2.2.1.1. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture d'octobre.....	193
3.2.2.1.2. La construction de l'espace individuel de peinture	193
3.2.3. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en novembre	195
3.2.3.1. La co-constitution de la matrice d'activité	196
3.2.3.2. La construction de l'espace individuel de peinture	197
3.2.4. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture organisée en janvier.....	198
3.2.4.1. La construction des significations sur l'activité peindre et coller	200
3.2.4.2. Une première sensibilisation au nom des couleurs de peinture	204
3.2.5. La construction de l'usage approprié de la brosse à dents dans la situation peinture de mars	208
3.2.5.1. La construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture lors de la présentation de l'objet.....	210
3.2.5.2. La construction de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture lors de la distribution de l'objet : l'exemple de Nathanaël	211
3.2.6. La co-constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de juin : peindre qu'avec une seule couleur.....	215
3.2.6.1. La co-construction de la matrice d'activité.....	215
3.2.6.2. La construction de l'espace individuel de peinture	216
3.2.7. La constitution de la matrice d'activité : quelle évolution ?.....	217
3.3. Auto-organisation autour/dans la matrice d'activité constituée	218

3.3.1. L'auto-organisation suscitée par les propositions d'activité faites par les enfants/un enfant	219
3.3.1.1. Les activités proscrites par l'éducateur	219
3.3.1.2. Les mains comme outil pour peindre : l'introduction d'un nouvel usage par les enfants.....	220
3.3.1.3. Parler sur les productions picturales	221
3.3.2. Les interventions éducatives visant la transmission d'un nouvel usage, d'un geste technique, d'une procédure, d'une connaissance	222
3.3.2.1. La transmission d'un nouvel usage d'objet et d'un geste technique : vers une nouvelle ouverture des possibles	223
3.3.2.1.1. La transmission des deux usages de l'objet éponge.....	223
3.3.2.1.2. La transmission du geste technique : gicler la peinture avec les poils de la brosse à dents.....	225
3.3.2.2. La transmission de la procédure pour échanger son petit pot avec son camarade : vers une réalisation autonome de l'activité peinture	228
3.3.2.2.1. L'éducateur comme « instrument » de l'échange des petits pots de peinture : la mise en visibilité des actions à réaliser	228
3.3.2.2.2. L'éducateur comme soutien à l'échange autonome des petits pots de peinture	230
3.3.2.3. La transmission de nouvelles connaissances : le nom des couleurs de peinture	233
3.3.2.3.1. L'explication sur le mélange des couleurs au travers de l'observation de son effet.....	234
3.3.2.3.2. L'explication sur la production des couleurs secondaires	236
4. CONCLUSION	238

PARTIE III, CHAPITRE 3 : ASPECTS EMPIRIQUES : QUELLE(S) VISEE(S) DEVELOPPEMENTALE(S) POUR LA SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) ?

1. INTRODUCTION.....	241
2. LA SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) : QUELQUES DONNÉES GÉNÉRALES ISSUES DE L'EXAMEN DE LA SITUATION PEINTURE	243
3. EXAMEN DE LA MATÉRIALITE DANS SES ASPECTS OBJECTAL ET CORPOREL EN SITUATION DISTANTE DE LA SITUATION QUOTIDIENNE (S4) : L'EXEMPLE DE LA SITUATION PEINTURE	244
3.1. L'objet matériel : vers la régulation de l'agir par la pensée	244

3.1.1. Les variations mineures des objets proposés par l'éducateur en cours d'année institutionnelle.....	244
3.1.2. L'évolution du type et du nombre de contenants pour la peinture	246
3.1.2.1. L'impact du type de contenant de peinture sur le psychisme enfantin – les petits pots de peinture vs l'assiette : la régulation de l'agir par la pensée	246
3.1.2.2. L'impact de la limitation du nombre des petits pots de peinture sur le psychisme enfantin : la construction d'espaces collectifs de peinture	249
3.2. La constitution de la matrice d'activité : vers une co-constitution de la matrice d'activité	249
3.2.1. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de septembre..	250
3.2.1.1. La constitution du contexte de l'activité : peindre	252
3.2.1.2. Des couleurs de peinture à regarder et à nommer	253
3.2.1.3. La constitution de la matrice d'activité : peindre selon l'usage prescrit en atteignant, si souhaité, l'objectif fixé	256
3.2.1.3.1. L'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur	258
3.2.1.3.2. Un objectif non obligatoire : faire des mélanges de couleurs sur la feuille	260
3.2.1.4. La constitution des espaces individuels de peinture	261
3.2.2. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture d'octobre	262
3.2.2.1. Une co-construction du nom des couleurs de peinture	264
3.2.2.2. Une co-construction en puissance de l'usage prescrit, mettre le pinceau dans la bonne couleur, et une tentative de co-construction de l'objectif, faire des mélanges de couleurs sur la feuille.....	266
3.2.2.2.1. La co-construction en puissance de l'usage prescrit des objets	268
3.2.2.2.2. Une tentative de co-construction de l'objectif de la situation : mélanger les couleurs sur la feuille.....	269
3.2.2.3. L'institution d'espaces collectifs de peinture.....	271
3.2.3. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de novembre...	275
3.2.3.1. La co-construction du nom des couleurs des cartes et de la peinture	277
3.2.3.2. La construction du contexte de l'activité, peindre et saupoudrer de paillettes, via notamment la connaissance de l'objet paillette	280
3.2.3.2.1. La construction des significations de l'objet paillette	280
3.2.3.2.2. La construction des significations sur l'activité à réaliser : peindre et saupoudrer les paillettes sur la peinture.....	281
3.2.3.3. La co-construction, en puissance, de l'usage prescrit : essayer le pinceau au bord du petit pot de peinture	281
3.2.3.3.1. L'usage prescrit : essayer le pinceau sur le bord du petit pot de peinture	282
3.2.3.3.2. L'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur	283
3.2.3.4. La constitution des espaces collectifs de peinture	283

3.2.4. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de janvier	287
3.2.4.1. La construction de l'objectif de la situation, peindre l'entièreté de la feuille noire avec de la peinture blanche, et la co-construction du nom de la peinture blanche.....	288
3.2.4.1.1. La construction de l'objectif de la situation : peindre l'entièreté de la feuille noire avec la peinture blanche	289
3.2.4.1.2. La co-construction du nom de la couleur de peinture.....	290
3.2.4.2. La construction des espaces collectifs de peinture, le maintien à l'esprit des enfants de l'objectif de la situation, et le rappel de l'usage prescrit des objets	290
3.2.4.2.1. La construction des espaces collectifs de peinture	292
3.2.4.2.2. Le maintien à l'esprit des enfants de l'objectif de la situation : peindre l'entièreté de la feuille noire avec la peinture blanche.....	293
3.2.4.2.3. L'usage prescrit des objets : essayer le pinceau au bord du petit pot de peinture	293
3.2.5. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de mars.....	295
3.2.5.1. La construction de l'usage approprié de l'assiette à la situation peinture	296
3.2.5.2. Une tentative de co-construction de l'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur.....	298
3.2.6. La constitution de la matrice d'activité dans la situation peinture de juin	302
3.2.6.1. La dénomination des couleurs.....	303
3.2.6.2. Un usage prescrit qui se fonde dans une consigne plus complexe.....	305
3.2.6.2.1. L'usage prescrit : mettre le pinceau dans la bonne couleur	308
3.2.6.2.2. Les actions interdites.....	308
3.2.6.2.3. Les actions à réaliser.....	309
3.2.7. La constitution de la matrice d'activité : quelle évolution ?.....	311
3.3. La matrice d'activité comme organisatrice des interventions éducatives intra-situation	313
3.3.1. L'échange des petits pots de peinture	314
3.3.2. Peindre l'entièreté de la feuille noire avec de la peinture blanche	317
3.3.2.1. La transmission des deux actions à réaliser : faire des grands traits et se servir de peinture	317
3.3.2.1.1. Se servir de peinture	318
3.3.2.1.2. Faire de grands traits.....	318
3.3.2.1.3. Faire de grands traits.....	320
3.3.2.1.4. Se servir de peinture	320
3.3.2.1.5. Faire de grands traits.....	321
3.3.2.1.6. Se servir de peinture	322
3.3.2.2. La constitution d'accords sur les espaces à peindre	323
3.3.2.2.1. La constitution d'accords sur les espaces à peindre	324
3.3.2.2.2. Le maintien à l'esprit de l'enfant de l'action : se servir de peinture	325
3.3.2.3. L'effet produit par l'atteinte de l'objectif	325

4. CONCLUSION	327
SYNTHESE ET DISCUSSION.....	329
1. VERS UNE IMAGE INTEGREE DES INTERVENTIONS EDUCATIVES ET DE LEUR ROLE SUR LE DEVELOPPEMENT DU PSYCHISME ENFANTIN	329
1.1. Des objectifs pédagogiques... des interventions éducatives déployées en situation... quelle conception du développement ?.....	329
1.2. Des situations éducatives... des interventions éducatives... continuité ou micro- rupture(s) dans le développement ?.....	331
1.3. La situation de l'entre-deux (S3)... la situation distante de la situation quotidienne (S4)... quel(s) développement(s) ?.....	334
1.4. Vers un modèle développemental des situations en centre de vie enfantine.....	336
2. LA CONSTRUCTION DES IMAGES DU DEVELOPPEMENT	339
2.1. Vers une construction de l'image du développement en cours de réalisation.....	340
2.2. Vers une reconstruction du sens des interventions éducatives.....	341
3. VERS DE FUTURS DEVELOPPEMENTS.....	342
TABLE DES ANNEXES	345
BIBLIOGRAPHIE	347
SOMMAIRE	377