

**"Construction de la permanence de l'objet
et prévention précoce en maternelle à Vaulx-en-Velin"**

(mars 2001)

Marianne MARTINEZ-COLLET :
Docteur en psychologie génétique et cognitive
Rééducatrice en RASED à Vaulx-en-Velin

I- SEPARATION ET DECOUVERTE DU MILIEU	2
1) <i>La première entrée à l'école</i>	2
2) <i>La psychologie cognitive du tout-petit sous l'angle de la théorie de Jean Piaget</i>	3
II- ACTION-PREVENTION.....	5
1) <i>Rencontre entre la psychologie cognitive et la pédagogie.....</i>	5
2) <i>Adaptation du modèle psychologique à la pédagogie du petit enfant.....</i>	5
3) <i>La pratique pédagogique</i>	6
III - CONCLUSION.....	8

"Construction de la permanence de l'objet et prévention précoce en maternelle à Vaulx-en-Velin"

Marianne MARTINEZ-COLLET, docteur en psychologie génétique et cognitive, rééducatrice en RASED.

I- SEPARATION ET DECOUVERTE DU MILIEU

1) La première entrée à l'école

"Coline (2,9) hurle de rage, elle est prête à frapper la maîtresse lorsque sa mère la lui met dans les bras avant de partir. Elle pleure, nous la conduisons dans le coin où nous cachons des objets sous des foulards. Dès que l'activité commence "coue ! elle est là ! où elle est, la boule ? Elle est là !", elle se tait et observe coïte. La maîtresse s'adresse à elle, Coline repique une colère. Nous reprenons le jeu, elle cesse de hurler, observe plus attentivement les cachés-trouvés et peu à peu y participe. Puis elle prend la boule, la serre dans sa main et s'en va découvrir un autre coin-jeu. Quelques instants plus tard, nous la rencontrons et l'informons qu'elle devra remettre la boule sous les foulards. Coline ne répond pas. Jimmy tente de lui prendre l'objet, elle hurle de rage et pleure. Nous lui redonnons la boule.

Plus tard, la maîtresse se promène avec deux petites filles dans la classe, elle rencontre Coline qui tient toujours la boule. Elle lui propose d'aller remettre la boule sous les foulards. Elle le fait, s'en revient donner la main et faire une promenade dans la classe".

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

"Yamena (2,6) pleure, elle est inconsolable. Elle désigne incessamment la porte en disant "poussette". Elle ne joue pas".

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

"Nicolas (2,6), pendant plusieurs jours, reste collé à la porte et cherche à partir. Il n'accepte aucun jeu, aucune autre personne et appelle sa mère".

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

A leur lecture, nous constatons d'emblée l'inégalité des expériences des enfants face à la séparation, à leur arrivée à l'école maternelle. En second lieu, ces exemples nous montrent le lien étroit que nous avons à faire entre les conduites de séparation et les conduites de découverte d'un milieu. Afin d'appréhender les conséquences de la première scolarisation, il convient d'embrasser conjointement ces deux réalités de l'enfant : se séparer du milieu connu et découvrir le milieu inconnu ; l'articulation des deux étant extrêmement fine. Les enfants qui acceptent la séparation via l'objet ou l'autrui de transition, iront alors explorer le nouveau milieu. Les autres enfants, ceux qui refusent de se séparer, n'iront pas d'eux-mêmes à la découverte de l'inconnu. En conséquence, ils ne découvriront pas les personnes, les objets et les règles qui le constituent.

De fait, la première section de l'école maternelle présente deux intérêts majeurs. Le premier se situe dans cette séparation de l'enfant d'avec le milieu familial et dans la découverte de l'école. Cette période charnière constitue une empreinte souvent décisive dans la vie scolaire, puis sociale de l'enfant. Nous faisons référence en cela, aux travaux relatifs à la familiarisation progressive des enfants de 2 ans à l'école par l'équipe d'Arlette Foucher¹. En effet, celle-ci a pu mettre en évidence l'impact de la première entrée à l'école sur la réussite au cours préparatoire².

Le deuxième intérêt se situe sans nul doute dans le niveau de développement cognitif du tout-petit. Il se trouve à la fin de la période sensori-motrice (0 à 2 ans) et en début de période représentative ou symbolique. Actuellement nous sommes à même de repérer le niveau d'élaboration de ces périodes et de vérifier ainsi l'achèvement ou non de la permanence de l'objet³. C'est la permanence de l'objet, en tant que premier principe de conservation qui sous-tend la construction de l'objet, l'espace, le temps, la causalité, et qui garantit leur reconstruction au niveau représentatif de façon suffisamment efficiente pour permettre les apprentissages.

2) La psychologie cognitive du tout-petit sous l'angle de la théorie de Jean Piaget

S'intéresser au tout-petit qui entre à l'école maternelle c'est par voie de conséquence se poser diverses questions à son sujet. Que comprend-il de la séparation ? De ce nouveau milieu ? De la présence près de lui d'autres, différents de ses proches ? Dans ce nouveau contexte peut-il se représenter sa maman ? En bref, le tout-petit a-t-il la capacité d'évoquer l'objet absent ?

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

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

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

D'un point de vue génétique et cognitif, l'évocation de l'objet absent procède directement de la permanence de l'objet, nommée encore invariant de permanence.

C'est Jean Piaget, qui observa une conduite tout à fait inexplicable à l'époque, d'un enfant de 13 mois qui recherchait une balle disparue sous un fauteuil, non pas là où il l'avait vue disparaître mais à l'endroit où il l'avait trouvée précédemment. Suite à cette observation qui s'était répétée, il conçut une série d'expériences relatives à la disparition et l'apparition d'objets qui lui permirent de démontrer pour le bébé les faits suivants :

1. L'objet, l'espace, le temps et la causalité existent dans le prolongement de son corps et de son activité. En conséquence ces quatre catégories se construisent tout d'abord très près de lui, dans une relation de proximité.
2. Les objets et les sujets qui constituent son milieu particulier ne sont pas, ou peu différenciés de lui et, encore moins entre eux. Ils existent de manière contextualisée à son expérience et, par son expérience particulière.
3. En conséquence de quoi l'objet, autrui et l'enfant lui-même ne sont en rien des corps individualisés se déplaçant dans un espace et un temps communs, régis par la causalité.

Nous découvrons alors que pour le tout petit enfant, l'objet existe dans une position absolue, retenu de la sorte par l'expérience particulière et unique, mais aussi parce que l'enfant n'a pas encore construit les diverses relations qui le relient au monde. Ainsi lorsque l'objet disparaît, l'enfant n'est pas assuré de son existence. C'est la construction progressive des relations mettant en jeu la complexité grandissante de l'activité qui va permettre à l'enfant de sortir, de la position absolue. Pour cela il différenciera les diverses positions de l'objet, à partir de déplacements de plus en plus vastes et complexes. Il accède ainsi à la multiplicité des positions qui générera une mobilité nouvelle et certaine, entre son corps, l'objet et autrui. Ces nouvelles compétences alliées à l'émergence progressive de la fonction symbolique donnent alors à l'enfant la possibilité d'évoquer l'absence d'un objet ; autrement dit la capacité à se représenter l'objet. Dans ce nouveau contexte où l'enfant, l'objet et autrui se différencient, ceux-ci continuent d'exister même si l'enfant ne les voit plus. Dès lors le premier invariant ou permanence de l'objet, à partir duquel l'enfant s'est construit en même temps qu'il a construit le réel est achevé. Cette période correspond à l'entrée à l'école maternelle.

II- ACTION-PREVENTION

1) Rencontre entre la psychologie cognitive et la pédagogie

Dans le contexte d'échanges fréquents au sein d'un R.A.S.E.D.¹ d'une école vaudoise, notre collègue pédagogue de toute-petite section et nous-mêmes en sommes venues à partager nos convictions communes. Chacune, de notre point de vue, était persuadée de la nécessité d'agir tôt, relativement au dépistage précoce des difficultés, mettant à mal l'entrée dans les apprentissages scolaires. En ce qui concernait l'enseignante, il s'agissait d'une certitude profondément ancrée dans son expérience avancée. En ce qui nous concernait, une recherche en psychologie génétique et cognitive² menée sur le même terrain, auprès d'enfants extrêmement démunis face aux apprentissages scolaires, avait confirmé l'inachèvement de la permanence de l'objet. De fait, l'importance de la construction de cette première conservation afin d'accéder à la capacité représentative puis aux apprentissages, était mis en évidence d'un point de vue diagnostique. Autrement dit, pour ces enfants dont nous avons vérifié qu'ils n'avaient pas achevé leur développement sensori-moteur, il nous était à présent possible du point de vue de la remédiation :

1. de nous rendre vers les sous-systèmes qui s'organisaient de façon partielle et oscillante ;
2. de les solliciter à partir de situations-problèmes précises afin de leur en permettre leur achèvement.

En conséquence et, non plus dans un contexte de remédiation à l'échec scolaire mais bien plutôt dans un contexte de prévention de l'échec, il nous a semblé pertinent d'engager une action auprès des plus jeunes enfants de notre école.

2) Adaptation du modèle psychologique à la pédagogie du petit enfant

Dans le cadre de l'action prévention que nous menons depuis bientôt trois années, les deux premières années auront été nécessaires pour adapter l'évaluation du niveau sensori-moteur et les situations-problèmes issues de la recherche au stade de développement des enfants.

Le travail sur le questionnement propice à susciter la compréhension et l'activité des enfants, et l'observation des caractéristiques manifestes des enfants en situation, ont été les axes de recherche privilégiés. Ces activités ont été menées conjointement, dans le respect des spécificités par l'enseignante, la conseillère pédagogique et la psychologue.

¹ Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté.

² "Eléments de construction d'un diagnostic des niveaux sensori-moteur et pré-opératoire d'enfants en grande difficulté d'apprentissage à l'école". M. MARTINEZ, Thèse de doctorat, Lyon II, 1999.

Cette année nous sommes à mêmes de caractériser l'objectif général de l'action prévention. Il s'agit donc de donner aux enfants les moyens :

1. de parachever la permanence de l'objet au niveau sensori-moteur,
2. de faciliter le passage de ce principe de conservation au niveau représentatif ou symbolique.

Ceci aurait pour conséquence de les aider à gérer les séparations successives d'avec le milieu familial en construisant les relations avec le nouveau milieu qu'est l'école.

Comment ? A partir de mise en situation de recherche et d'exploration d'objets que les enfants effectuent dans des contextes très variés, et selon une progression allant de l'action vers la représentation de l'action, via la perception de l'action.

Ces situations mettent en jeu deux types d'expériences :

- l'expérience logico-mathématique qui résulte de la coordination nécessaire des actions, en vue du groupement des déplacements spatiaux, des séries temporelles et causales qui constituent les relations entre objets ;
- et l'expérience physique qui permet de découvrir et de différencier les qualités perceptives de l'objet. Ainsi peuvent être effectuées les constantes perceptives et l'élaboration du caractère substantiel de l'objet.

L'objet permanent résulte, d'un point de vue épistémologique, de la coordination de ces deux types d'expérience ¹.

3) La pratique pédagogique

Dès les premiers jours de l'entrée à l'école et durant le premier mois, une grande partie de la pédagogie s'organise autour de "cachés-trouvés", menés de façon tout à fait ludique, et dont s'approprient très rapidement les enfants. Pour eux, tout devient prétexte à cacher et à retrouver : ils cachent des objets, ils se cachent, demandent à la maîtresse de se cacher. Il peut leur arriver "d'oublier" des objets dans les cachettes... Toujours est-il que ce niveau d'activité installe très tôt une dynamique collective qui les rassemble autour d'un objet commun et d'objectifs communs : chercher et découvrir. Par ces biais, ils partagent une activité mais aussi des émotions fortes qui peu à peu, organisent le groupe. Nous assistons d'ailleurs à une retransposition de ce niveau de communication à d'autres activités, telle que la découverte d'un livre. Ce phénomène arrive très tôt dans la section des tout-petits, dont on sait qu'ils sont par définition, très centrés sur eux-mêmes.

D'une façon générale, toutes les situations proposées aux enfants tout au long de l'année, leur permettent de percevoir l'objet, autrement que dans le prolongement de leur main, de leur corps ou de leur désir. Certaines situations insistent plus précisément sur cet aspect et favorisent l'utilisation d'un intermédiaire entre l'enfant et l'objet : tirer une voiture par une ficelle, ou ramener un objet avec un bâton. A savoir que nous ne proposons pas d'emblée l'objet à tirer ou le bâton. A chaque fois, nous posons un problème à l'enfant. Par exemple, la maîtresse après avoir caché sous une couverture une voiture à laquelle est accrochée une ficelle, propose aux enfants de leur conter une histoire. Ce faisant, elle tire à l'insu des enfants le bout de la ficelle. Les enfants qui sont face à elle, ont la vision d'un objet qui se déplace seul. Après qu'ils aient découvert la voiture, le premier étonnement passé, la maîtresse leur demande ce qui a pu se produire : il s'ensuit une recherche collective. Puis la maîtresse fournit à chacun, ficelle, objet à tirer et la consigne de trouver les connexions nécessaires au déplacement. Suite à cela nous avons observé des enfants qui, durant plus de vingt minutes effectuaient des tours sans se lasser, en se retournant fréquemment pour vérifier que l'objet était bien là.

Un autre type de situation nommé "décontextualisation d'objets de la maison" consiste à amener à l'école un objet de la maison puis à le retrouver quelques jours plus tard au cours d'une séance collective. La maîtresse demande alors aux enfants ce que sont les objets, à qui ils appartiennent et ce qui s'est passé pour qu'ils soient ici. Ils sont donc mis en situation d'effectuer une recherche, mais à présent au niveau de la représentation. Ils vont tenter de voir en image ce qui s'est produit entre le moment où l'objet était chez eux "état initial" et le moment où l'objet est à l'école "état final". Par un questionnement approprié, l'enseignante amène les enfants à reconstituer les actions et les coordinations intermédiaires entre ces deux états. Certains répètent "maman", signifiant ainsi leur niveau de contextualisation représentative, d'autres évoquent "le sac" dans lequel a été apporté l'objet, d'autres encore désignent l'extérieur. Peu d'enfants, à mi-année accèdent à la globalité de la coordination des deux états, néanmoins la maîtresse favorise la recherche représentative qui émerge de façon parcellaire.

Nous ne pouvons bien entendu pas relater la totalité de notre action et il ne s'agit là que d'une illustration de notre action ².

² En mai 2001, un outil vidéo effectué en collaboration avec la chaîne éducative de CAP CAWAL devrait être produite.

III - CONCLUSION

Il est encore trop tôt pour mesurer les effets de l'action sur nos petits élèves Vaudais, au moment du cours préparatoire. Néanmoins l'évaluation qualitative effectuée par les enseignantes des petites et moyennes sections, est tout à fait encourageante. Le développement des conduites de recherche et d'exploration, a été massivement retransposé au niveau de la recherche de sons, de signes et de symboles.

C'est pourquoi, la circonscription de Vaulx-en-Velin a fait le pari de prévenir l'échec en favorisant la réussite de la première entrée à l'école et l'adaptation de la pédagogie au niveau de développement de l'enfant en maternelle. Dès la rentrée 2001, il y aura une extension de l'opération dans les diverses sections des tout-petits de la commune.

Il va s'agir, il va de soi, d'un travail lent et laborieux mais, au sens de toute notre équipe, l'enjeu en vaut la peine.