

LA CHAISE DE LA PAROLE

MÉMOIRE DE MAITRISE EN SCIENCES DU LANGAGE

Anna LE GUENNEC

Octobre 95

Tuteurs :

Jean Gagnepain

Jean-Claude Quentel

Introduction

1ère partie :

DIFFÉRENTES FACONS DE FAIRE DES EXERCICES DE LANGAGE

- Répertoire et efficacité de mes différentes façons de faire des exercices de langage
- Une situation particulière privilégiée: "la chaise de la parole"

2ème partie:

ANALYSE, CLASSEMENT ET ENCHAÎNEMENT DES EXEMPLES

- Analyse d'exemples dits sur la chaise de la parole à la lumière de la théorie de la médiation .

1- classement en fonction de principes explicatifs dissociés 2- enchaînement des exemples pour qu'ils s'éclaircissent mutuellement et explicitent d'autres moments scolaires

3ème partie

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE LA THÉORIE DE L'IMPRÉGNATION

- Exploitation pédagogique de l'analyse

et de la théorie de référence

Conclusion

INTRODUCTION

8H30: Hélène, Julien, Élise, Jean-Charles et les autres entrouvrent la porte de la classe et, d'un pas décidé, se dirigent vers le "coin regroupement". Élise s'installe sur "la chaise de la parole" et attend: elle a quelque chose à dire.

Nous sommes en moyenne section d'une école maternelle: 28 bambins de 4 à 5 ans et leur institutrice, tous assis sur des bancs en demi-cercle et devant ce groupe, une chaise: c'est le temps dit de l'échange: dix à douze enfants se succèdent à cette place très convoitée:

"je n'ai pas fini de dire"

"moi je veux dire quelque chose"

- Dire pour montrer chaussures neuves, barrettes à pois, Batman et Joker, pomme de pin et Pomme d'Api ;
- Dire ce que c'est , désigner ; dire qui me l'a donné, où le l'ai trouvé ;
- Dire pour raconter le week-end chez Mamie, l'histoire du roi lion, la mort du petit chien
- Dire pour expliquer comment ça marche, l'avion en papier, la grenouille

Mais pourquoi vouloir qu'ils parlent? Autrement dit, qu'est-ce qui préside à l'instauration de ce problème?

L'obligation que j'ai, en tant qu'institutrice, de faire des "exercices de langage" au même titre que des exercices graphiques, mathématiques, physiques, etc.

Dans le cadre des instructions officielles, la "maîtrise de la langue" est une compétence à acquérir:

"Durant le cycle I, l'enfant doit être capable de

1- prendre la parole et s'exprimer de manière compréhensible quant à la prononciation et à l'articulation dans des situations

diverses: dialogues, récits, explications, justifications, résumés ;

2 - faire varier - les temps des verbes

-les pronoms personnels

-les mots de liaison permettant d'établir des relations entre deux propositions (et, pour, ou, mais, parce que...)

3- réinvestir du vocabulaire acquis dans les différentes activités de la classe ;

4- identifier des éléments de la langue parlée (sons...), les isoler, les reproduire (jeux de mots...), les associer, les agencer (invention des mots...)

-formuler correctement des demandes et y répondre

-dire et mémoriser des textes courts (comptine, poème...)

Dans une première partie de ce mémoire, je tenterai de répertorier dans ma pratique les différentes façons de "faire des exercices de langage" et d'expliquer leur efficacité. Je retiendrai une situation particulière: la chaise de la parole et j'explicitai mon choix.

Dans une seconde partie, à la lumière de la théorie de la médiation, j'analyserai des exemples dits sur la chaise de la parole les dissociant d'abord pour les classer selon un principe explicatif et les enchaînant ensuite pour qu'ils s'éclairent mutuellement et qu'ils éclairent aussi d'autres moments scolaires.

Dans une troisième partie, j'aurai une visée pédagogique désirant tirer profit de l'analyse faite et de la théorie de référence.

I- DIFFÉRENTES FACONS DE FAIRE DES "EXERCICES DE LANGAGE"

À l'école maternelle, l'enfant n'apprend pas à parler mais il s'exerce: quelles sont les différentes situations d'entraînement proposées à l'école?

25 ans de métier m'ont permis de connaître des demandes différentes de la part des inspecteurs et des demandes différentes de la part des enfants. La leçon de langage, pour 40 enfants, où la maîtresse montre une image, un objet et pose des questions ne laisse guère l'occasion de s'exprimer; seuls les plus bavards répondent. Comment évaluer dans ce cas le comportement langagier de tous les élèves? "La pédagogie par ateliers" remet en cause ces cours magistraux/ se succèdent différents "ateliers de langage" composés de 7 à 8 enfants ayant un support visuel qui permet à la maîtresse de faire parler.

Cette situation apparaît artificielle _ la maîtresse reste au centre et les enfants, bien souvent, répondent par oui ou par non: ils ne parlent pas _ . Dans cet atelier, l'enfant n'a pas nécessairement quelque chose à dire, il

n'en ressent pas l'intérêt ; "on ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif" dit Célestin Freinet.

À partir de ce constat, je me décide à observer les enfants dans leurs diverses situations: (la classe fonctionne en ateliers choisis librement) chaque groupe-atelier fait alors l'objet d'un enregistrement sonore. La transcription est difficile mais me permet de faire des constats m'amenant à élaborer une grille d'analyse de "faits de parole" (voir grille p. 4 et 5). Cette grille d'analyse me permet d'observer la majorité des enfants mais il demeure des cas isolés d'enfants qui ne parlent pas. Ils ne semblent pas motivés. Pour eux, je veux créer une nouveauté, un changement de lieu, une situation de plaisir. La visite de l'exposition Jan Voss et l'exploitation plastique en classe me renseignent. Certains enfants peu enclins à parler échangent en "activité collective" d'assemblage de fragments. Ils semblent "communiquer". La grille d'analyse ainsi complétée me conduit

des exercices de correction, articulation, vocabulaire, syntaxe. Si cette recherche a pu me paraître satisfaisante à une époque, après avoir fréquenté la théorie de la médiation, je remets en cause bien des idées reçues et cette grille d'analyse elle-même.

Noms des enfants :

L'enfant par rapport à lui-même :

A besoin d'être conforté

Utilise le " je "

Hésite et bégaie

L'enfant par rapport aux autres :

Finit la phrase de l'autre

Coupe la parole

Pose des questions

Complète et répond

L'enfant et le thème :

Prend l'initiative du thème

Rappelle le thème précédent

L'enfant et la syntaxe :

Fait des phrases complètes

Fait des phrases complexes

L'enfant et le lexique :

Parle d'une manière compréhensible

Fait souvent des répétitions

Emploie des mots vagues (truc, machin)

Recherche longtemps le mot qu'il veut

Emploie des mots par erreur

L'enfant et la phonologie :

Ne réalise pas les oppositions suivantes

Supprime des syllabes

...d'une façon systématique

...d'une façon aléatoire

Une des particularités de cette théorie c'est qu'elle fait éclater ce qui nous semblait être le même objet: un fait de parole ou fait grammatical n'est pas un fait de langue ou fait de communication. Ils ne peuvent être réductibles l'un à l'autre. Ils ne sont pas expliqués par le même principe et c'est la clinique qui prouve cette nécessaire dissociation: l'aphasique qui n'a pas la capacité de parole peut communiquer même si ses mots nous paraissent étranges. "Le fait de parole" s'explique par la glossologie, capacité de signe et "le fait de langue" par la sociologie, capacité de personne. A ces deux déterminismes, il faut ajouter deux autres: l'homme analyse techniquement ce qu'il fait, il a la capacité d'outil étudiée par l'ergologie et c'est aussi un être qui désire, capacité de norme, de droit, étudiée par l'axiologie. Suite à l'exploitation plastique et linguistique de l'exposition Jan Voss, je note que les situations de plaisir "font parler" les enfants même les plus timides. Il m'apparaît donc nécessaire d'organiser techniquement des situations de plaisir susceptibles de "faire parler". En "atelier-décloisonnement" avec la grande section (5-6 ans), je propose aux enfants différentes aides techniques: dessins collectifs, jeux de manipulation mathématiques, découpage et assemblage de lettres et d'affiches, jeux de cartes, suite d'une histoire à raconter graphiquement et oralement. Ces différentes situations aident-elles ou n'aident-elles pas les enfants à parler? Quand la consigne est d'emblée de faire quelque chose de collectif, par exemple: a- l'affiche à recomposer: il y a davantage de paroles. Qu'est ce qui incite à dire? Le

fragment seul n'a pas d'intérêt, il n'est interprétable que dans un tout. L'enfant qui a un fragment a doublement besoin de parler: pour marchander, c'est une certaine "transaction" et pour produire la recomposition, c'est technique;

b- le jeu de cartes pour reconstituer une histoire apparaît plus problématique: il y a ceux qui classent en cartes identiques et en cartes différentes et "échantent" donc partiellement et ceux qui gardent leur carte comme un bien, en se fermant aux autres. Ils n'accèdent pas à la consigne demandée, "ça" ne doit pas leur échapper!

c- le dessin collectif n'a bien souvent de collectif que l'unité feuille. C'est une juxtaposition de dessins individuels. Pas de palabres mais plutôt des exclamations pour montrer un détail ;

d- le jeu de mathœufs composé de petits "sujets" habillés incite-t-il à "échanger"? Le mathœuf à manipuler, à vêtir leur suffit. Parfois, ils parlent quand il leur manque un élément mais parfois ils s'en emparent en silence. Il n'y a pas de retour verbal: c'est un "échange de biens" ;

e- la suite de l'histoire "Olli l'éléphant" à dessiner va-t-elle les inciter à parler? La consigne est d'imaginer une suite, une scène qui a un lien avec ce que j'ai raconté, et de la dessiner. Je note une difficulté réelle à se détacher d'une représentation imposée par le livre pour en proposer une autre. L'enfant reste dans la dernière image: il imite. Cet exercice cependant suscite une interaction verbale: ils posent des questions sur leur dessin, manifestent leur désaccord: "c'est pas comme ça qu'on fait un éléphant" ou leur impuissance à dessiner ou leur absence d'imagination: "il n'y a rien dans ma tête ".

En termes de bilan de ces ateliers de décroisement, je note que telle situation permet une initiative de parole pour un et pas pour l'autre. De plus, pouvant être difficilement présente à l'analyse de la situation et à la consigne donnée, ma recherche m'apparaît scindée. Si je prête attention à la consigne, ce qu'ils disent est secondaire et inversement si j'analyse, je risque de négliger la consigne. Ce dilemme peut se résoudre par une gestion

de l'emploi du temps: il s'agit de trouver un moment consacré uniquement à la parole. Ce moment existe... à l'accueil du matin. Il me faut donc tirer profit de ces paroles spontanées. J'artificialise, c'est à dire que j'organise techniquement ces initiatives verbales sur la base de la chaise de la parole. Cette chaise est un lieu privilégié que j'ai institué mais ils en ont fait leur environnement.

Ils comptent sur la chaise pour « ra-conter ». Pourquoi? L'enfant n'est pas inscrit dans l'altérité ; il ne se situe pas différent des autres. La chaise de la parole est une chaise différente et sa place est autre. Le jour de la rentrée des classes, Julien spontanément prend cette place à la maîtresse. Je l'encourage à y rester: "la libre expression est la pédagogie la plus sûre pour faire des intérêts profonds de l'enfant la base d'une acquisition personnelle et d'une formation d'expériences" Élise Freinet

Je veux profiter de leur motivation , j'utilise leur intérêt pour les conduire au mien: ce n'est ni plus ni moins qu'un stratagème.

Je veux qu'ils parlent pour développer leur pensée et je veux qu'ils s'écoutent entre eux. "Dire" ce n'est pas "parler avec" ; la chaise est parfois le témoin silencieux de leur voix. Ils y vont...ils parlent...même s'il n'y a personne!

Pour analyser ces exemples de paroles spontanées, je les filme. Le caméscope est petit et ne semble pas les gêner. Je n'ignore pas cependant les effets artificiels de l'enregistrement mais je ne veux pas laisser s'échapper les indices qui étonnent et qui sont parfois très fugitifs. Le caméscope m'apparaît plus fiable que les transcriptions de l'après coup.

Répertorier est une chose mais pour me préserver de l'amalgame et de la confusion, je dois déconstruire. Les exemples augmentent et je dois procéder alors à un classement de ces phénomènes.

II- ANALYSE, CLASSEMENT ET ENCHAINEMENT DES EXEMPLES

Mais avant de classer les exemples de parole, il me faut expliciter la théorie de la médiation. Analyser le langage, c'est avant tout dissocier les processus qui sont en cause et caractériser chacun d'eux.

Depuis les grecs la raison a été confondue avec le langage. Le "Tout est langage" de Françoise Dolto n'est donc pas nouveau. Ferdinand de Saussure recherchant l'homogénéité et l'autonomie de son objet, "le langage", est contraint de "le casser en deux": "le langage est multiforme et hétéroclite, à cheval sur plusieurs domaines" D'un côté il classe la parole et de l'autre la langue opposant ainsi l'individuel et le collectif. Sur la base d'une vérification clinique, la théorie de la médiation rompt avec cette manière de penser et déconstruit la complexité des apparences en quatre réalités: là où ordinairement on appréhende un fait de langage, l'hypothèse "médiationniste" impose d'y voir quatre déterminismes ; "l'homme est quatre fois raisonnable". Ces quatre raisons culturelles sont autonomes et non hiérarchisables.

Le langage est ainsi l'objet spécifique d'un seul de ces plans: la glossologie ou capacité du signe. Cette capacité du signe permet de maîtriser les structures grammaticales qui font de tout message une formulation et d'en maîtriser la conceptualisation qui la réaménage ; non seulement le signe est déjà la négation du symbole mais quand je parle, je nie l'objet perçu, je suis capable d'abstraction. Cette première phase du fonctionnement du signe est implicite: c'est l'instance ou la grammaticalité. Dans le même temps, je nie cette négativité, je contrarie l'impropriété des mots pour rendre mon propos le plus adéquat possible à la référence . Cette seconde phase du fonctionnement est explicite: c'est la performance ou rhétorique. Le signe est non seulement dialectique, il est aussi axialisé selon deux principes: celui de l'identité ou de taxinomie et celui d'unité ou de générativité. Quand je parle implicitement n'exclus en sèmes ; je dis ceci ou celà, je programme

en segments ; je dis ceci et cela. Pour valider ces hypothèses, le glossologue observe des malades aphasiologiques qui ont perdu un des axes de cette grammaticalité. L'aphasique de Wernike n'est plus capable de différencier les mots mais il peut construire. L'aphasique de Broca est capable de choisir en sèmes mais ne peut plus programmer.

La troisième propriété du signe est sa bifacialité. Entre le signifiant et le signifié existe une relation où s'articule chez le locuteur "normal" une double analyse:

"la pertinence qui définit le son par l'utilité qu'il présente pour distinguer le signifié et la dénotation qui ne définit du sens qu'en tant qu'il est marqué par du son"

La clinique aphasiologique nous permet de comprendre le fonctionnement du langage à travers ses pannes car tout ne tombe pas en panne en même temps.

A cette raison logique qu'est le signe (plan I), la théorie de la médiation oppose une raison technique (plan II). L'écriture est l'incidence du langage sur cette capacité technique et si, de fait, l'aphasique présente toujours aussi des troubles de l'écriture, les malades de l'écriture ne le sont pas du langage ; et la "clinique montre que ces "atechniques" ne sont pas capables davantage de se servir de fil, aiguille et tissu à fin de couture ni de pelle et de binette à fin d'horticulture.(...) Cette "capacité technique dont le trait propre est l'accès à l'outil" est traitée par l'ergologie.

L'accès à la capacité de personne fait l'objet de la sociologie (plan III) en conséquence ne peuvent être confondus le langage et la communication. Dire quelque chose ce n'est pas parler avec quelqu'un. Le schizophrène, malade de la communication a une grammaticalité normale, mais refuse d'être compris par les autres. La langue, mais aussi la cuisine, l'habitation, etc..sont des conventions sociales. C'est cette capacité éthique que nous avons qui nous permet de nous différencier de nos semblables et dialectiquement de chercher à échanger.

Satisfaire son désir de parler ou se l'interdire, ce n'est pas du même ordre que la grammaticalité ou la communication. La capacité éthique ou capacité de norme faite d'auto-rationnement auquel la langue participe s'intéresse au sexuel, à l'alimentaire, comme à tout autre projet. Cette rationalité axiologique (plan IV) est vérifiée par la clinique qui dissocie les maladies du "dire" (aphasies) de celles du "vouloir" (névroses) où demeure la grammaticalité.

Les capacités d'outil, de personne et de norme sont comme celle du signe, biaxialisées, bifacialisées, et dialectiques.

Après avoir présenté brièvement et certainement trop simplement la théorie de la médiation, je choisis un point de vue pour observer et classer les exemples dans les quatre plans sachant que les plans interfèrent toujours dans la réalité. Il s'agit dans le classement de mettre en rapport l'observable avec un principe explicatif. La théorie de la médiation fait l'hypothèse de la capacité de signe chez l'enfant ; autrement dit on n'apprend pas à parler à l'enfant, il a ou n'a pas cette capacité et ce sont "ses fautes de généralisation et de fausse coupe qui nous prouvent son fonctionnement logique". L'enfant généralise: un même mot sert à désigner des choses différentes: Loeiza, 2 ans dit "terre" pour désigner le carrelage, le plancher, le tapis, le goudron et bien sûr la terre. Le mot de l'enfant n'est pas une étiquette proprement "liée à". Il est polysémique: l'enfant met le monde en signe et (contrairement à ce qu'on croit) "c'est par l'abstrait que commence l'enfant" dit Jean Gagnepain . Il saisit des rapports et non une réalité: il est capable d'analogie morphologique ; Élise raconte une histoire: *"la maman la serra dans ses bras et la metta dans son lit et la maman parta faire les courses"*

"Serrer" donne serra donc "mettre", metta et "partir", parta. Non seulement l'enfant catégorise, étant capable de taxinomie, mais encore il découpe, étant capable de segmentation ; ses "fausses coupes" (qui ne sont fausses que par rapport à l'usage) sont encore une preuve du fonctionnement implicite.

Annaëlle dit "je suis tallée" lié à "ils sont allés" et Mael, 3 ans, demande: "pourquoi on va toujours à les chevaux et jamais à les ânes?" ("L'écheveau"

étant un magasin de Rennes). Être capable de grammaire, c'est aussi être capable de préfixation et de dérivation. Marchant dans une allée bordée d'arbres, Julien désigne l'étaï qui soutient l'arbre par le mot "souteneur": "courir" fait "coureur". Logiquement tout est permis! Même si ici la langue l'interdit. Capable de polysémie l'enfant nous le prouve dans "ses fautes de vocabulaire". Le mot n'est pas lié à la chose qu'il désigne: Audrey (ex.3) sur la chaise de la parole montre fièrement "son collier autour du poignée". Pour Audrey poignée vaut aussi, ainsi qu'il le dit, "pour ouvrir la porte" et "pour porter la mallette". L'enfant cause le monde, explique le monde avec les mots qu'il : c'est une visée mythique. "La maman des petits cochons" devient "la cochonne".

Un autre exemple illustre cette visée mythique qui n'est d'ailleurs pas spécifique à l'enfant. Marie Lauret (ex.6), radiuse, nous montre sur la chaise de la parole, sa robe (il me semble indispensable pour le lecteur de citer l'exemple dans son entier)

Marie-Laure: *"j'ai une robe de danser"*

Anna: *"une robe de ...danser?"*

ML: *"c'est pour danser à la danse"*

A : *"une robe de danse pour danser dans la salle de danse"*

Clara: *"ça rime, hein?"*

A : *"qu'est-ce que ça veut dire "ça rime"?"*

C : *"ça veut dire que c'est presque pareil"*

Emilie: *"on dirait une comptine!"*

A : *"pourquoi?"*

Audrey: *"parce qu'elle a plein de fruits dessus"*

A : *"c'est pas une cantine! c'est une comptine ; on ne mange pas dans une comptine"*

Anne-Laure: *« une comptine ...une cantine, c'est des choses presque pareil"*

Audrey entend cantine à la place de comptine et devant mon étonnement raisonne: *"puisqu'il y a des fruits sur la robe de Marie-Laure!"* L'explication est aussi mythique que le fait lui-même.

Mais l'enfant est capable aussi d'inventer des mots pour "causer" le monde: il a alors une visée scientifique: "le souteneur" par exemple qui permet à l'arbre de rester droit.

Lorsqu'il n'a pas le mot qu'il faut, l'enfant se sert de son expérience: il utilise des périphrases:

-*"ce n'est pas un livre, c'est pour regarder les jouets"* dit Anaïs (ex.97) qui nous montre un dépliant publicitaire ;

-Nicolas lui (ex. 61° nous annonce que "le 19 il va aller près de Paris... il va rigoler" Il répond à mon interrogation:

-*"c'est pour voir des choses, c'est comme la fête foraine"* précisant par là qu'il va visiter Disneyland

A l'inverse, l'enfant "résume", il crée des mots par condensation:

-sur la chaise de la parole, Pauline nous dit *"je suis allé chez le veccin faire ...un veccin"* ; "veccin " est mis pour vaccin et médecin ;

-Marie-Laure offre "sa poupée Barbie à la Compagnie" c'est à dire aux copains de Roumanie.

Son accès au signe, l'enfant le prouve encore par ces analogies phonologiques qu'il utilise largement dans les "jeux de mots" qui sont plutôt des "jeux de sons".

La trouvaille d'un enfant dans une classe déclenche une litanie sans fin de rapprochements mi-drôles, mi -poétiques qui permet à la maîtresse de "créer un poème collectif":

"Maylissa c'est comme un chat "

"Julien c'est comme un chien"

"Clara c'est comme un rat"

Et l'annonce d'*"Emmanuel c'est comme un éléphant"* étonne et détonne!

La rime n'y est plus mais l'association demeure et la "faute" d'Emmanuel n'est plus une faute mais la preuve de sa logique: il n'associe plus les sons mais repère une classe d'objets: les animaux, dont il faudra en tirer profit.

Le signe est analysé non seulement sur une face sémiologique mais aussi sur la face phonologique et les "erreurs" de phonèmes sont encore une preuve de l'émergence de l'enfant à cette capacité. Sur la chaise de la parole, Anaïs (ex.38) montre le livre du Roi Lion:

"il y a des éléphants, ils sont dans la forêt" ;

Elle est victime de la corrélation qui fait que deux phonèmes /F/ et /S/ ont le même mode d'articulation car ce sont deux fricatives sourdes;

Anaïs nous dit par ailleurs:

"on peut prendre la zoiture" ;

et cette fois ce sont deux fricatives sonores V/S. Elle ne se trompe pas n'importe comment mais en raison d'un mode d'organisation implicite, une structure phonologique. Je pourrais citer de nombreux exemples: l'alcum à colorier de Nicolas et le petit tochon de Loeiza ; le trait commun peut être aussi le point d'articulation: /R/ et /L/ étant deux apicales, le "cochon blanc et rose" de la chanson deviendra "branc".

Ces prononciations sont mauvaises dans une vision adultocentrique qui fait intervenir une rééducation orthophonique là où peut-être tout simplement une comptine "auto-corrective" de paires minimales suffit.

"S'il y avait un veau dans le zoo

Ça se saurait dans la forêt!"

/V/ est différent de /Z/ puisqu'un "veau" n'est pas un "zoo" ; et /F/ est différent de /S/ puisque "forêt" n'est pas "saurait".

Anaïs apprenant cette comptine ou une autre équivalente trouvera certainement des "éléphants dans la forêt"!

Capable d'analyser en identités et unités, l'enfant différencie et dénombre: il a cette raison logique qui non seulement lui permet d'être locuteur mais aussi mathématicien.

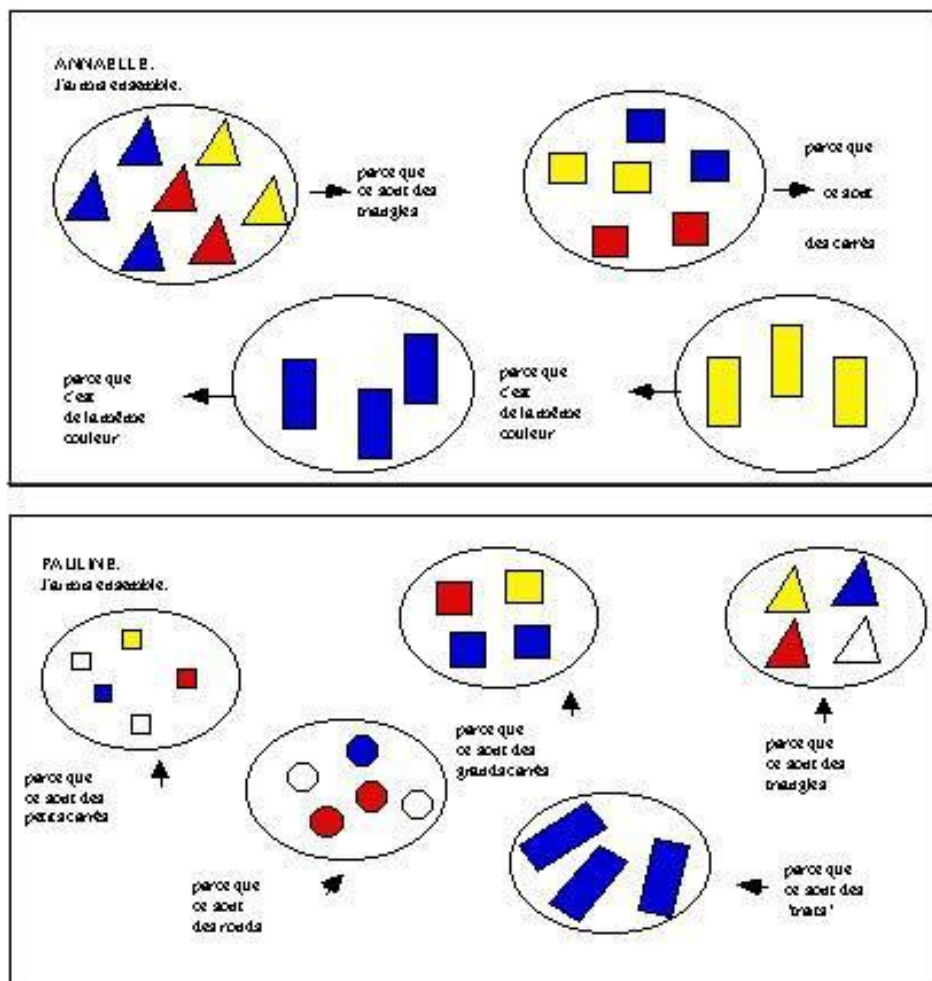
Hélène, sur la chaise de la parole, anticipe son prochain voyage et compte les jours:

-« 1,2,3,4... 4 jours et on va à la montagne"

"1,2,3... 3 jours et on va à la montagne" dit-elle le lendemain et ainsi de suite.

Même si la numération ne nous paraît pas conforme à l'usage, l'enfant très jeune nous prouve qu'il est capable de dénombrer: "1,3,7,10,20 bonbons!".

Il compte ; il ordonne aussi la file indienne en se positionnant le premier et son copain le 2ème même si le plan du désir intervient là aussi. Quand l'enfant nous montre sa collection de cailloux, son enveloppe de dessins, il nous prouve sa capacité à différencier en identités. Les ensembles qu'il constitue spontanément nous posent parfois problème. Il ne "groupe" pas comme nous. Il change de critère de classement dans la même manipulation. Il classe en fonction des critères qui lui sont familiers (plan III) ; (voir la feuille d'exercice, ci-dessous)



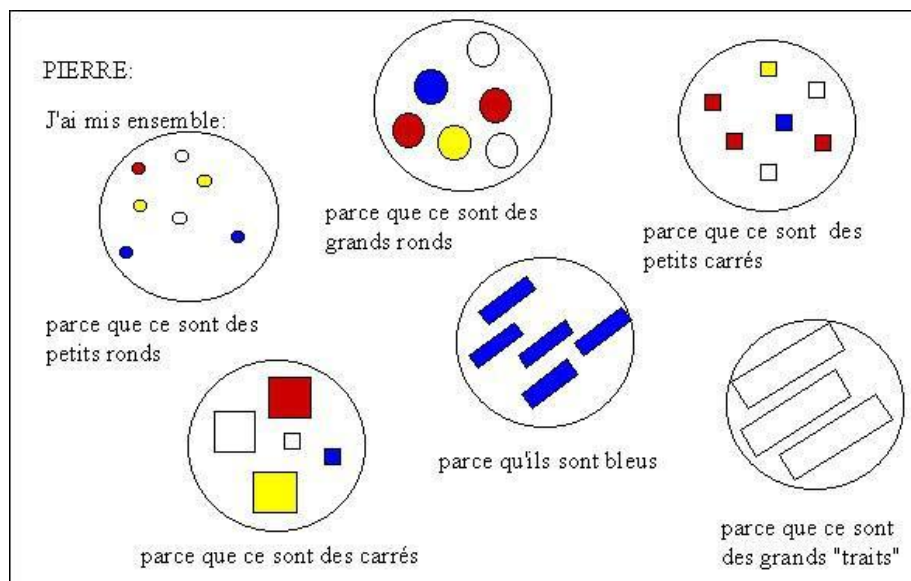
"J'ai mis ensemble ces jeux là parce que ce sont des carrés, ceux-ci parce que ce sont des bleus et ceux-là parce que ce sont des petits ronds"

6 février: EXERCICE DE TRI

Consigne: *tu mets ensemble ceux qui sont pareils*

Matériel: *des formes géométriques de couleurs et de tailles diverses en plastique.*

Réponses:



Ces quelques exemples pris dans une classe maternelle illustrent, à mon avis, cette capacité logique à laquelle a accédé l'enfant comme l'adulte. C'est un principe : on l'a ou on ne l'a pas. Parler d'étapes dans l'apprentissage du langage c'est "se" prendre comme référence à imiter. L'enfant a raison de "faire des fautes"!

Rationnel, l'enfant l'est aussi par sa technique: le faire permet indirectement de dire et pour inciter les enfants à venir sur cette chaise, je leur suggère parfois d'apporter quelque chose à montrer.

Julien, Maxime, Antoine démontent les "Robocop" et les "Batman":

-*"moi, j'ai un Robocop"* dit Julien (ex 72) ; il appuie et ça fait du bruit ;

Emmanuel (ex 82) déballe plusieurs jouets et explique comment ça marche, leur mode d'emploi:

-*"je tourne le disque parce que ça va marcher"* ;

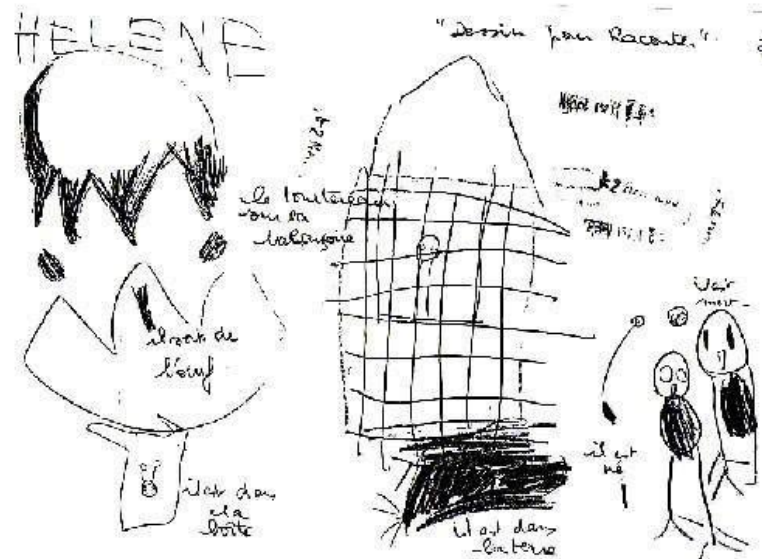
Il joint le geste à la parole: le hochet devient un "pour secouer" et la corde du chien un "pour tirer".

Emilie (ex 37) nous montre son dessin en disant:

"j'ai fait une maison avec plein de trous avec la perceuse pour faire joli" ;

elle a répété la même opération qui ne sert à rien sinon à présenter son dessin: "elle fonctionne à vide" ; c'est une visée plastique. Si elle utilisait cette même perceuse pour relier ses dessins, elle aurait une visée empirique. Ingénieur, l'enfant l'est très souvent quand il nous épate avec ses constructions en "légos", ses assemblages et ses dessins où il cherche à représenter.

L'enfant a aussi un rapport magique avec le monde, il attribue au dispositif plus de pouvoirs qu'il n'en a. Le papier découpé devient "oiseau qui vole" et le morceau de bois "pistolet". L'enfant outille le monde et n'instrumente pas comme l'animal. Fréquemment, l'enfant laisse sa feuille partir avec son tracé... il ne la retient pas avec la main: "il est dans le dispositif" ; quand il n'a plus de peinture, il ne peut plus faire: il attend. Ce manque d'initiative est peut-être une autre preuve que qu'il est dans l'outillage et non dans l'instrumentation qui l'aurait amené à diluer par exemple la peinture pour finir son activité.



Comme sur le plan I, l'enfant analyse en unités appelées au plan II: engins et machines. Dans le "dessin narratif", l'enfant sur une seule feuille va "isoler" l'œuf du nid, le tourteron sur la balançoire, le tourteron mort et le tourteron enterré. Sur un seul espace feuille, il voit plusieurs espaces, cette façon de dessiner n'est pas spécifique à l'enfant, au moyen-âge ce style est très fréquent.

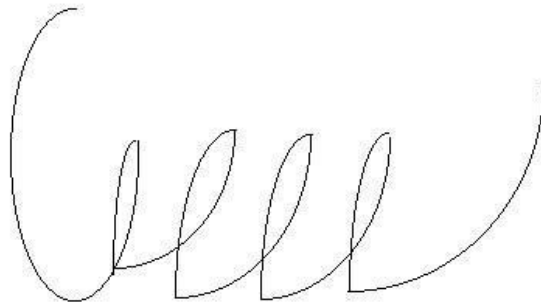
L'enfant analyse aussi en identités appelées matériaux et tâches en tentant de casser "pour voir si c'est solide", par exemple. En observant les enfants en ateliers, j'ai remarqué qu'ils ont des façons de faire différentes: (il s'agit

de mettre du sable sur un graphisme en zig zag préalablement dessiné ; auparavant il faut "surligner" à la colle.) un enfant soigneusement dépose des pincées de sable sur le tracé, l'autre fait glisser le sable sur la feuille: "la colle fait pour lui" le tracé, puis il plie la feuille pour récupérer le sable et le verser dans le récipient il se sert de la souplesse de la feuille et aussi de sa rigidité: elle peut "faire entonnoir". "On ne parle pas tous la même technique"

L'enfant, comme l'adulte, artificialise sa représentation visuelle, sonore, tactile, etc.. par des images: dessin, sculpture, peinture, mais aussi par l'écriture.

L'écriture est "au recouplement du langage par l'outil". Clara dit:

"je sais écrire mon nom en attaché" en nous l'écrivant au tableau de la classe: elle appareille son langage. "L'écriture est la capacité de "mettre au congélateur" le langage et la pensée, et la lecture les "décongèle" de temps en temps" . Très tôt l'enfant signe ses productions:



"j'ai écrit mon nom"

Il a raison, même si son écriture n'est pas conforme à l'usage.

Quand l'enfant débite le dire de l'autre, l'écrivain, au rythme des pages qu'il tourne, "il lit", même s'il ne lit pas comme nous.

Anaïs montre un livre:

"C'est le Roi Lion" Elle tourne la page ;

"Çà c'est Simba"

Elle tourne une autre page ;

"Çà c'est les autres animaux"

Emilie dit en montrant la fève:

"j'ai eu la fève, c'est la première lettre de "carrefour" »

La lettre C signale aussi le magasin "carrefour" pour Emilie.

Nombreux sont les exemples où le langage trahit une analyse technique: si les enfants appellent "agrafeuse" la perforatrice, c'est en raison de la même manœuvre et le "collier autour du poignée", révèle que celui-ci n'est pas plus rivé au cou que le mot à la chose.

Non seulement l'enfant a la capacité logique, la capacité technique, mais il a aussi la capacité éthique.

"Au fondement" de la chaise de la parole il y a le vouloir parler.

"*Moi, je veux dire quelque chose*" est une phrase répétée par les enfants assis sur les bancs qui espèrent bien que le "prêcher" laissera vite sa "chaise".

En allant sur cette chaise l'enfant cherche à se satisfaire: "dire est un désir". Il se donne les moyens d'y aller en apportant de chez lui quelque chose à montrer, en préparant son "discours".

-"*Ma maman elle va ce soir à la clinique...*" Anaïs (ex 84) continue sans que j'ai besoin de lui poser de questions, elle sait ce qu'elle a à dire.

L'enfant hiérarchise ses projets; il y met le prix pour mener à bien son projet. C'est une parole spontanée mais c'est une parole réglée ; il ne s'autorise pas tout. Revenant d'une longue absence liée à la naissance d'une petite sœur, Nicolas doit me donner le faire-part..mais il est furieux d'être là et me jette le faire-part à la figure. Pour rétablir le calme, je lui suggère, un peu incrédule, d'aller montrer ce faire-part sur la chaise de la parole. Nicolas "lit" la carte de naissance presque sereinement... Dire est un plaisir! L'enfant est capable de différer et même d'annuler sa satisfaction. Il connaît l'abstinence, c'est à dire ce non vouloir: le temps autour de la chaise de la parole est limité et l'enfant "refoule" le désir. Il ne va pas toujours s'abstenir et le lendemain, il va réclamer le droit à la parole protestant contre l'autre qui "est déjà allé hier".

A la différence de l'animal, l'enfant de 2 ans émerge à la liberté, cette capacité que l'on a de s'auto contrôler. C'est pourquoi l'enfant est éduicable

et pas seulement dressable. "L'éducation n'est pas de l'élevage et du dressage .

Après une intervention de Julien qui parle d'un film sur Power Ranger, Maëlle rétorque: (ex 104):

-*"j'aime pas moi les Rangers"* et s'explique:

- " parce qu'il y a des méchants dedans qui veulent tuer."

Et Florian qualifie son "Batman" de "gentil, parce qu'il tue le joker qui est méchant".

Tous les deux se réfèrent oralement à un système donné d'interdits. Ils sont sans doute "sous influence" mais ne légitiment pas n'importe quoi ni n'importe qui. L'enfant se rationne dans le besoin de s'exprimer et peut même s'interdire complètement: c'est l'inhibition. En début d'année certains ne veulent pas venir sur la chaise: ils ont peur, ils sont timides ou ils viennent mais ne disent rien ; ils deviennent muets et ont des actes de substitution: ils sucent leur pouce, tournent leurs cheveux, remuent leurs pieds. Ces stratagèmes peuvent révéler une tension inhibitrice mais aussi une fatigue, une apathie. Ils restent dans le gage, dans la peine. Ils ne se donnent aucun titre, aucun plaisir. Ils se font une idée trop haute du but à atteindre: "ils s'en font une montagne"!

L'important étant de parler, la chaise de la parole ne peut être chaise de la torture ; on peut toujours parler ailleurs. Pour l'enfant, en revanche, la règle est absolutisée. Il est dans le finalisme dont parle Piaget: "elle a pour lui une existence propre", d'où les réactions pas très amicales des enfants assis sur les bancs devant le prêcheur muet (ex32):

- *"tu as envie de dormir, Marie"* ;

- *"tu es mal réveillée"* ;

- *"T'es encore fatiguée"*.

Il faut gagner ce droit à la parole! Contrairement à ce que dit Piaget pour lequel "l'enfant jusqu'à 7 ans dit tout, il n'a aucune continence verbale", l'enfant étant capable de règle exprime de la réticence: "il ne peut pas dire n'importe quoi".

Alan sur la chaise dit:

- *"t'es plus mon copain, tu dis des gros mots à moi"*.

Chacun a ses gros mots, ses mots tabous et je me fais souvent reprendre par mes élèves quand je dis "la gueule du chien" ou même "quelle voiture a ton père?" Ils projettent sur l'autre la règle qu'ils se sont donnée, ils entendent les interdits auxquels eux seuls se soumettent.

On peut parler avec réticence, c'est à dire ne pas dire et à l'opposé on peut parler par allégorie, disant "quand même", malgré l'interdit. Piaget reconnaît que l'enfant "ment comme il fabule". Il est selon lui "spontanément porté à altérer la vérité et dès 2ans et demie / 3ans, il éprouve le sentiment de la faute de l'acte intentionnel, la règle se faisant jour à cet âge".

Je n'ai pas repéré de mensonge dit sur la chaise. Peut-être parce qu'à cette place la censure ne peut être dépassée? Elle est trop institutionnalisée ; mais dans la journée les enfants ne se privent pas de mentir! C'est parfois une substitution de l'acte non fait. Avant de commencer les ateliers, je contrôle et demande: "as tu fait l'atelier "graphisme?"

"Moi, j'ai fait " disent en chœur Maxime et Antoine car ils préfèrent "le coin jeux"... Ils se dédouanent à bon compte. Cette insincérité ne se joue pas au seul niveau du langage ; les enfants sont des "rusés"/ Mévenne recrache son bonbon dans sa main et le propose à grand-mère:

- *"tiens , Néné, c'est bon! mange"*

Anne-Laure termine l'exercice d'écriture d'Emmanuel qui peine ; c'est "un acte de charité": "même si c'est interdit, je fais quand même!" ;

Alan "se cache" derrière le tronc d'arbre, il vient de faire tomber intentionnellement son copain. Hélène m'apporte de nombreux dessins et découpages pour se racheter parce que je l'ai grondée très fort tout à l'heure.

Toutes ces manœuvres de diversion sont des créations de l'enfant comme ses châteaux de sable, ses trouvailles langagières mais quel adulte s'extasie devant les mensonges? Etant capable de norme, il analyse le rapport entre le permis et le défendu et rappelle le règlement à la maîtresse.

-*"Tu vas le punir hein, t'as vu ce qu'il a fait?"*

La clinique permet de vérifier l'hypothèse que l'enfant comme l'adulte a émergé à la norme. L'élève dit "caractériel" n'analyse pas ou analyse mal ce rapport entre ce qui est autorisé et ce qui est interdit. Puisqu'il n'a pas cette capacité de règle, il demande à l'instituteur de l'avoir pour lui. Poser pour lui des barrières est parfois la seule aide de l'éducateur. Bien sûr, l'enfant "normal" ne peut naître à la norme sans être frustré comme il ne peut naître au signe que si on lui parle mais ce n'est pas l'Autre, la société, qui fonde le principe ; on l'a ou on ne l'a pas. Sur la chaise de la parole, le prêcheur parfois fait rire: quand il rate, quand l'objet qu'il montre tombe. Ce n'est pas voulu de sa part mais les auditeurs se défoulent ; "on rit toujours corrélativement à une procédure de refoulement"

Audrey arrive sur la chaise de la parole avec son "doudou" qui cache sa poupée:

"j'ai une poupée qui s'appelle Nathalie, elle était dans mon ventre...c'est vrai!" Elle tient tête à mon air dubitatif en répétant: "si, si, c'est vrai"

Et Nicolas montre une lettre:

"j'ai une grande lettre du Roi Lion"

et comme je le questionne, il dit:

"c'est vrai ,oui il m'a écrit , le facteur est passé!"

La vérité, c'est ce qui vaut pour moi par rapport à la norme que je me suis fixée.

Puisque l'enfant, tout comme l'adulte a accès à la logique, à la technique et au droit, on ne peut parler de "logique enfantine, d'art enfantin et de morale enfantine" . Faut-il alors supprimer les classes enfantines de l'Éducation Nationale? S'il est vrai que l'enfant est trois fois pleinement raisonnable, personne ne peut nier qu'il existe une différence entre lui et l'adulte! Mais quel est donc ce plan qui lui fait défaut? Autrement dit, quelle raison le fait "être enfant"?

Le dispositif que j'ai mis en place à savoir cette chaise de la parole n'est appelé à exister qu'à cause de l'enfance de l'enfant.

Cette façon de privilégier une place pour parler aurait un effet inverse, je pense, dans un groupe de collégiens.

L'enfant est un petit biologique: au plan I, "il accède au symbole, traitement naturel du monde qui nous fait passer comme l'animal de l'indice au sens et il est capable culturellement de négliger ses capacités perceptives" . Au plan III, l'enfant n'a pas accédé à l'enchaînement des sujets, c'est à dire à la reproduction; il a accès à la sexualité mais pas à la génitalité. Ce traitement naturel qui nous fait être dans l'espèce est absent chez l'enfant, comment pourrait-il émerger à l'au-delà de l'espèce. La personne est cette capacité que nous avons d'émerger au social, à l'Autre et c'est bien dans ces rapports avec l'Autre que l'enfant nous étonne le plus.

Sur la chaise de la parole, Anaïs nous dit:

"Philippe et Marie sont venus nous voir"

et comme je lui demande qui est Philippe, elle me répond d'un air étonné:

"Ben, Philippe, le papa! »

Élise nous parle de "Charles qui est chez elle" ; la maîtresse connaît Philippe, Charles et les autres... c'est évident! Zazzo écrit: "l'enfant nage en pleine évidence, la question ne se pose pas qu'on puisse ne pas le comprendre". "C'est la différence qui ordonne à la dimension du social" .

Logiquement, l'enfant saisit qu'il y a plusieurs "Philippe" ; Audrey :

"il y a trois "Philippe": Philippe, mon parrain, Philippe, le papa d'Hugo, et le Philippe d'Anaïs"

La personne s'inscrit sur une absence fondamentale: être c'est n'être que par une rupture, c'est à dire ne pas être. Cette incapacité de l'enfant à voir l'autre différent de lui, je la rapproche de cette incapacité à accepter l'absence du narrateur ; Élise prend le livre que j'ai raconté hier:

" la maman la serra dans ses bras et la metta dans son lit. La maman parta faire ses courses et la petite fille restait dans son lit couchée. Elle metta ses chaussons et descendit. Elle s'assoit sur les marches de l'escalier: pourquoi elle ne dort pas dit-elle... la petite souris?"

Mais la petite souris n'a aucun rôle dans l'histoire, c'est simplement un élément de l'image qu'Élise utilise pour remplacer le narrateur. L'enfant ne supporte pas l'indisponibilité de l'adulte ; il doit être toujours présent.

Cette année, j'ai un de mes élèves qui est arrivé en septembre sachant lire et compter mais ce "petit génie" n'étonne pas les autres. Ils ne sont pas

capables de le voir différent d'eux. (Il est vrai que je banalise cette situation.) Pourtant ils s'en servent:

"Jean-Marc, tu me cherches mon classeur?"

"Si l'on ne pose pas dans sa radicalité le principe spécifiquement humain de la divergence, l'Autre se voit réduit à n'être qu'une figure de ce que nous sommes par défaut ou par excès."

Ce temps de parole du matin me réserve bien souvent des surprises qui me permettent de faire des hypothèses pour continuer dans ma réflexion. Le film "Le Roi Lion" a eu sans doute beaucoup de jeunes spectateurs. Un matin, Anaïs (ex 38) montre le livre du Roi Loin et dit:

"je suis allé voir le Roi Lion"

Elle est suivie de 8 enfants qui tout heureux de trôner disent l'un à la suite de l'autre:

"ben moi, je suis allé voir le Roi Lion"

Personne, ni parmi les parleurs, ni parmi les auditeurs ne remarque la répétition. Mais quelques jours plus tard, l'affaire rebondit ; Hélène reprend sa comptine:

"1,2,3,4, quatre jours et on va à la montagne

1,2,3, trois jours et on va à la montagne"

et Adeline rétorque:

"elle a déjà dit ça!"
















L'hypothèse que j'en tire est que l'enfant ne repère pas la répétition c'est à dire l'identique quand les intervenants sont différents, cependant il la remarque quand il s'agit de la même personne. Je rapproche cet exemple d'une situation fréquente lors du goûter: un enfant triture son paquet de choco pour l'ouvrir, il essaie de le déchirer avec ses dents... alors qu'il vient de l'atelier découpage... comme si, en dehors, les ciseaux ne servent plus!
















Il ne repère pas le même dans des situations différentes ; il ne décontextualise pas, ne relativise pas les usages.

Consigne: *remplir ce tableau à double entrée avec les gommettes*

Commentaire:

Ils font tous un de ces tableaux. Ils voient bien les formes et les trois couleurs mais ne voient pas la permanence à travers la diversité des formes.

			
	¹ 	² 	
			
			

- Si je dis "bien!" tandis qu'ils remplissent la case1, ils mettent deux autres ronds rouges dans les cases du dessous ;
- si je dis "est-ce que tu crois qu'il faut mettre un carré?" (dans la case 2), ils enlèvent tous les carrés.

Le tableau à double entrée (voir ci-dessus) est à mon avis un autre exemple . Combien de "situations d'apprentissage ", combien de "manipulations " précèdent le remplissage individuel de ce tableau! Et pourtant, ça rate, à tous les coups ou presque. Pourquoi? Il s'agit de coller des gommettes de trois formes différentes et de trois couleurs différentes: gommettes rondes et rouge, rondes et bleu, rondes et jaune... c'est justement ce "et" qui pose problème. Il y a du "même" et du "divers". "Ils sont incapables de maintenir le raisonnement le temps qu'il faut et le modifier au moment requis" . Et quand je leur fais remarquer qu'ils se sont trompés dans une case, ils enlèvent tout... Ils absolutisent la règle:

"c'est bien ou mal", ayant accès à la norme mais ne pouvant la relativiser faute d'avoir émergé à la personne. Étonnante aussi l'attitude des enfants qui ne reconnaissent plus la grande caisse de jouets présente dans la salle de jeux depuis deux mois qu'ils ont remplie, touchée, traînée et qu'ils redécouvrent à l'Église enveloppée de papier cadeau.

"qu'est ce qu'il y a dedans?"

Le même doit rester le même: il ne peut y avoir de variation. Tout changement dans l'emploi du temps, dans une histoire racontée les dérange.

A l'inverse, ils sont prêts à se transformer en fantôme, en sorcier, et à accepter toutes les métamorphoses extravagantes de leur héros mais notons qu'alors tout change en même temps.

Ce manque de permanence dans la variation se repère aussi quand l'enfant raconte une histoire. Logiquement, chronologiquement, il est capable de situer les évènements. À partir d'une histoire sur des photos, l'enfant raconte:

"d'abord il prend la banane, ensuite il l'épluche, après il la mange, après..."

Il y a une première image, une deuxième, etc. techniquement l'enfant est aidé par le découpage en cartes;

Soit il établit un rapport logique par relation de cause à effet, soit il établit un rapport axiologique en distinguant le permis du défendu, soit il établit un rapport ergologique, étant capable d'assimiler cartes ou fragments comme relevant d'ensembles séparés.

Le lendemain d'une sortie scolaire, j'interroge les enfants: "qu'est-ce que je vais écrire à vos parents? Racontez moi la promenade d'hier". Après une énumération des animaux vus, je réclame une mise en ordre chronologique. Ils juxtaposent des événements sans lien les uns avec les autres incapables de faire un va et vient qui ferait de cette histoire un récit. "Dans le récit, il y a un principe d'identité qui permet de récapituler l'histoire comme étant la même histoire au-delà précisément des épisodes décrits et de la diversité des moments et des lieux mentionnés"

Pour vérifier ces différentes hypothèses, je propose plusieurs images à classer et à raconter...Volontairement, j'ai introduit deux images étrangères à la suite, autrement dit sans rapport logique ni axiologique avec l'histoire. J'attends un certain résultat: alors que l'adulte serait capable d'intégrer ces deux images dans son histoire, l'enfant va probablement les exclure parce qu'il ne saura pas qu'en faire. Je suis déroutée lorsque je m'aperçois que les enfants testés gardent toutes les cartes... Cela est peut-être dû à une dépendance vis à vis de la consigne: "il faut utiliser toutes les cartes que la maîtresse a données".

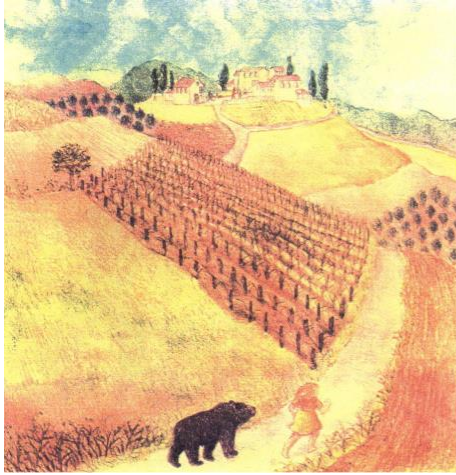
Je propose donc d'autres "jeux de cartes" en disant: "tu les mets en ordre et tu me raconteras. Attention, il y a peut-être un piège!"

Cette fois, les enfants excluent les deux cartes qui ne font pas partie de l'histoire.

L'enfant nous donne quotidiennement les preuves de son incapacité à récapituler, à résumer pour faire de l'histoire qu'il raconte un récit. Cependant je me permets une réserve quant à la remarque de Jean Claude Quentel concernant "l'impossibilité qu'aurait l'enfant de faire autrement avec le même matériel" .

J'ai "testé" six enfants individuellement: trois "disent autrement" en ajoutant des détails omis la première fois: couleur du ciel, présence d'un

animal... ; en revanche les trois autres changent de thème à la deuxième version. Voici un exemple: Clara et deux images du livre "Maliba et l'ours" (voir les deux images);



Première version:

la maîtresse: "*Clara, raconte-moi une histoire sur ces deux images*"

Clara: "*Il y a un chasseur qui veut les attraper avec un lasso*"

la maîtresse: "*Où est le chasseur?*"

Clara: "*Derrière, sur le chemin, le chasseur il veut les amener au roi*"

la maîtresse: "*Il veut amener qui?*"

Clara: "*L'ours et la petite fille*"

la maîtresse: "*Et l'image à côté?*"

Clara: "*là elle retrouve ses parents parce qu'ils sont allés chez le roi. Elle a accouru devant ses parents.*"

Deuxième version:

Je demande à Clara de me "dire autre chose, une autre histoire, de me raconter les deux images d'une autre façon". Clara cherche quelques secondes:

-"*Là elle court dans une petite maison parce qu'il y a des fourmis qui la suivent*" la maîtresse: "*Et l'ours?*"

Clara: "*l'ours attaque les fourmis parce qu'il a des griffes*"

La maîtresse: "*Après?*"

Clara: "*Après, elle voit des souliers près de la maison. Elle met ses souliers et après elle danse avec l'ours*"

la maîtresse: "*Et les gens là, qui c'est?*"

Clara: *"Elle voit ses parents, elle saute de joie"*

Quelle conclusion peut-on en tirer?

Être capable de faire autrement avec le même matériel n'est peut-être pas de l'ordre du récit?

L'enfant a parfois, il me semble, le fil conducteur du récit...

Anaïs sur la chaise de la parole nous annonce la mort de son papy et raconte ce qui se passe pour sa mamy pour elle-même et relie cette mort à "Madame Bouvier qui elle aussi a perdu son papa"

Anaïs se laisse interrompre par les autres qui parlent aussi de la mort mais elle revient toujours à son propos...Elle ne perd pas le fil... Est-ce un contre-exemple? Ou est-ce spécifique à une situation vécue intensément par l'enfant?

L'enfant peut établir sans problème une suite logique, chronologique et axiologique. Est-il capable corporellement de se positionner dans le temps, l'espace et le milieu? Est-il capable en d'autres termes de se familiariser avec un environnement? C'est bien là l'inquiétude des parents lors de la première rentrée scolaire: - "comment va-t-il se faire à l'école?"

"Corps et environnement ne font qu'un" . "Avoir un corps, somatiser, c'est pouvoir se familiariser avec un lieu, un moment, une compagnie qui deviennent partie de soi et pourvoir reconnaître dans son étrangeté un nouvel endroit, un nouveau moment, une personne inconnue. C'est organiser le monde en situations."

Les parents d'abord, l'école ensuite "mettent l'enfant en situations" en lui donnant des repères qui garantissent cette permanence qui manque à l'enfant. Une journée se déroule toujours de la même façon, selon des rites et les ateliers sont fixes. Cette rigidité dans l'organisation semble nécessaire à l'enfant puisqu'une variation le perturbe.

À l'école, on évite les changements d'éducateurs. Pourquoi? En quoi cette prise en charge révèle et compense "les manques" de l'enfant? Il ne s'origine pas dans le temps, l'espace et le milieu. Il n'a pas d'histoire ; mais ce n'est pas fait une fois pour toutes ; c'est toujours à recommencer. C'est à tous les moments de la journée que j'inscris l'enfant dans le social en

redonnant non pas "les règles du jeu" mais les lois du "jeu de société": "celui qui veut parler doit aller sur la chaise, tu t'inscris à un autre atelier", etc. Et l'enfant incorpore, se familiarise, s'imprègne de tous ces moments, lieux et milieux. Mais nous sommes différents et l'imprégnation varie selon les individus et selon l'intérêt et selon les époques. Batman et le Roi Lion ont un impact plus grand que l'arrivée du printemps dans les jardins de Rennes. L'enfant passe du milieu école au milieu famille: il transite et subit les deux influences. Il cumule les différentes manières de vivre, ne les mélange pas d'ailleurs sachant très bien quel comportement il doit avoir chez lui et avec la maîtresse.

Il est capable d'opposer les deux milieux :

"ma maman elle a dit que c'était une télé" dit Adeline contestant l'écran dont je parle.

Il a donc à sa disposition plusieurs avis qu'il juxtapose mais ne les capitalise pas. Il n'a pas son point de vue sur la question. Que fait-il alors de cette imprégnation? Il répète, il imite les différents milieux qui l'entourent mais comme il est capable de choix, il ne les légitime pas tous. Dans les coins jeux des classes maternelles appelés à raison aussi "coins-imitations", l'enfant répète les gestes, les paroles de ses parents mais aussi du pompier, du médecin...Il imite les gens qui comptent axiologiquement pour lui. La cour de récréation est une retransmission de films télévisés à la mode sauf qu'ici les héros sont légions!

Sur la chaise de la parole, je me "retrouve" parfois chez l'intervenant: il croise les jambes, attend le silence avant de commencer...comme moi. Élise "me" reprenant la lecture du livre "la Petite fille" réutilise le passé simple et faisant des fautes nous prouve par-là que la langue est un usage. "C'est dans cette légalité de l'usage que réside tout le problème de l'enfant qui sachant parler disposant de la capacité de régularité et d'interférence logique ne sait pas encore quelle régularité il convient d'appliquer, hésitant entre vous dites (comme vous faites) et vous disez (comme vous lisez)".

"La petite fille la metta dans ses bras et la metta dans son lit"

Élise ne fait que manifester la définition de la langue donnée par Jean Gagnepain (Leçon d'introduction à la théorie de la médiation, p.147) comme "un ensemble social d'acceptations, une masse de différences".

Il ne s'agit plus de locution comme au plan I mais d'interlocution. Tout message émis n'est jamais reçu tel quel mais toujours transformé par le récepteur. Dans chaque échange, il y a traduction: cela veut dire pour moi qu'il faut s'approprier le dit de l'autre. Ainsi ce mémoire me permet de "faire mon affaire" de l'enseignement reçu à l'UFR des Sciences du Langage grâce

- à la rupture que je veux faire mienne avec les savoirs antérieurs (divergence);

- à la volonté de traduire pour les autres (collègues, parents) ce que j'ai appris comme performance sociale (convergence). L'enfant, cependant, comme nous l'avons vu dans les pages précédentes ne peut se poser comme différent, donc ne peut "faire sien": il parle la langue de l'Autre sans avoir fait "de l'autre en lui". Ne pouvant capitaliser le précédemment dit, il s'imprègne de la langue maternelle. Les enfants étrangers qui parlent "la langue de chez eux" et la "langue de chez nous" ne sont pas "bilingues" mais "diglosses". Ils sont incapables de traduire: ils juxtaposent deux façons de parler, deux manières de vivre car l'usage n'est pas uniquement verbal: on est français aussi dans nos habitations, notre nourriture, notre façon de recevoir, de marcher, d'embrasser...

Si les enfants sont incapables d'interlocution, quelle est donc cette forme de relation qu'ils ont entre eux? Car, "ça cause beaucoup autour de la chaise de la parole"!

Quand je corrige Marie Laure qui parle de "tourniquet" en montrant le hochet, Maylissa intervient:

- *"il y a des bébés, là-bas?"* et Anne Laure ajoute:

- *"ma petite sœur elle fait le bruit du chien et du chat"*

Il n'y a pas de dialogue mais de l'interaction verbale: "ça les fait penser logiquement". L'institutrice peut dire: "tu n'as rien compris, ça n'a rien à voir" à ces intervenants qui se tairont, étonnés, car dans leurs idées, il y a une suite.

Quand Maëlle parle "d'étiquette pour aller au cinéma" et que je la corrige par le mot "ticket", Marie Laure dit "ticket de bus" et Adeline ajoute:

- *"il faut prendre le bus pour aller au cinéma"* et Anaïs conclut:

-*"quelquefois on prend la voiture"*

Ces associations d'idées qui prouvent la capacité logique (plan I) font barrage à l'échange (plan III). Ceci n'est certes pas spécifique à l'enfant ; cela fait partie de la dialectique de la personne. Mais à la différence de l'adulte qui est capable de dépasser ce processus pour communiquer, mes petits élèves ont besoin d'un dispositif pour "faire taire en eux" et différer leur intervention au profit (Plan IV) de celui qui, étant sur la chaise de la parole, est légalement habilité à parler. J'institutionnalise donc une deuxième chaise, celle de la question afin d'inscrire l'enfant dans l'échange. Il faut compter sur la chaise de la parole et sur la chaise de la question. Nombreux sont les enfants qui pour se familiariser avec cette nouveauté viennent s'y asseoir tout simplement et s'étonnent qu'il faille là poser une question au prêcheur. Pourtant très vite elle fait partie de leur environnement, du rituel, et elle devient "aide à la question".

L'enfant s'interroge en s'interrogeant et peu importe ce qui se passe entre temps et entre les autres, il a une question, il ne la modifie pas.

A la mi-mai, je demande s'il y a des questions à poser... et Annaëlle court chercher la chaise "oubliée". Je suggère alors que celui qui a une question à poser le fasse de sa place. Le dispositif n'est plus nécessaire. L'enfant s'essaie et apprend car "il est mis dans des conditions qui lui permettront d'exercer réellement la capacité de personne quand il aura émergé."

En incorporant, l'enfant sujet délimite bien un dedans et un dehors qui produit un effet de centration.

Incorporant la représentation (plan I), l'enfant mémorise d'autant plus vite les comptines, chants et poèmes que ceux-ci font sens pour lui.

Incorporant l'activité (plan II), l'enfant s'habitue. L'instituteur organise sa classe pour mettre les enfants en situations de "bonnes habitudes" pour un fonctionnement optimal. Il inscrit les élèves dans "son" école. Certains, ceux qui le légitiment, sont des "écho-liés" car ils répètent en écho. Les autres "font problème", l'adulte n'étant pas leur modèle.

Incorporant la valeur (plan IV), l'enfant se re-tient. Jean Gagnepain appelle cette incorporation "la contention". L'enfant s'entraîne à respecter le code

de vie collective: ne pas pousser ne pas crier ni courir dans les couloirs, attendre son tour... Par imitation, il prend comme règle le contenu d'une loi, la loi de l'adulte qu'il absolutise ; ce qui fait dire à un enfant de petite section:

-"aujourd'hui, j'ai appris à faire pipi quand j'avais pas envie!"

Après avoir vu quelle forme de relation les enfants ont entre eux et avec les adultes il me faut maintenant analyser leur rapport à la consigne.

La chaise de la parole devient chaise de la maîtresse qui donne les consignes avant la mise en place des ateliers. [J'ai déjà](#) mentionné le changement de critères que les enfants effectuent lors de classements de formes géométriques, les différentes procédures restant parfaitement logiques. "Ce qui manque à l'enfant, dit Luc Courant , c'est cette capacité à se relire, à clore la série sur elle-même." Beaucoup d'exemple illustrent la non-compréhension des consignes ou peut-être leur non-acceptation:

Florian doit "barrer" les jours de la semaine sur le calendrier et se limiter dans l'espace, bien sûr, puisque le mois de mai n'est pas fini ; mais Florian, dans son coin, continue de remplir tout le calendrier: il fait du coloriage. Le programme de la chose à faire est incorporé au matériel lui-même: les exercices de mathématiques, de graphisme deviennent des albums à colorier. Il en est de même lorsqu'il utilise un jeu de construction à une autre fin: il ne s'agit pas de construire aujourd'hui mais de classer ensemble par couleur. Comme dit Jean Luc Courant: "Aveuglés par leur propre connaissance de ce matériel, ils sont incapables dans le même temps de prendre en compte un autre savoir..."

L'instituteur, inquiet de ce manque d'attention aux consignes, tente des expériences: les activités qu'il propose sont si différentes par leur technique, leur présentation qu'ils ne pourront pas "les confondre". Peine perdue! L'enfant ne rentre pas "tout neuf" dans la classe. Il s'imprègne du milieu familial de la télé, du voisinage et de la classe précédente. Pour qu'il accepte ma consigne faut-il encore qu'il soit renseigné sur la sienne.

D'autre part, n'ayant pas de point de vue propre, l'enfant se laisse influencer par la demande de l'adulte et peut répondre affirmativement ou

négativement d'une façon et de la façon contraire successivement, ce qui remet en cause les tests et les exercices qu'on lui propose. Ce qui remet en cause aussi notre attitude vis à vis de lui et notre pédagogie tout entière.

3- EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE LA THÉORIE DE L'IMPRÉGNATION

Il me faut donc maintenant tirer profit et ce sera la troisième partie de ce mémoire, de cette analyse qui a permis de préciser le statut particulier de l'enfant.

Quelles suites pédagogiques l'école doit-elle programmer face à cette théorie de l'imprégnation. L'"écho-lié" est sous notre influence. "Cette implication du formateur autant que du formé" remet en cause continuellement la relation que l'instituteur a avec l'enfant. Chaque année nous apporte son lot d'enfants "brillants" et d'enfants "peu doués". Ces enfants que nous avons baptisés d'une part "génie" et "cancres" d'autre part et que nous imaginons déjà en "Prépa" et en "instituts spécialisés", se sont-ils faits à l'environnement que nous leur avons donné? Les uns comme les autres ne sont pas là où ils sont. Jean Marc fonctionnant chez lui avec l'ordinateur ne sait que faire à l'école, pas plus que de cette étiquette-pointage. Je m'interroge d'autre part sur ces élèves que l'on traite en incapables et qui finiront bien par le devenir puisqu'ils n'offrent aucune résistance.

Me devant, pour ce mémoire, un autre regard, j'ai remarqué chez deux enfants, Antoine et Florian, timides, craintifs, toujours inquiets devant la consigne, un changement spectaculaire de leurs performances dans les différents apprentissages. Une critique positive du travail et un encouragement de ma part à continuer et aussi le respect du temps que chacun met pour acquérir ont dédramatisé la situation. Il s'agit bien de drame pour eux puisque faute d'émerger à la personne et de relativiser en conséquence, ils font de toute loi une règle. L'évaluation ne peut être, pour moi, qu'une indication d'urgence et non une sanction intangible qui fige le formateur et le formé dans un conflit de connaissances. L'école n'est pas là pour apporter des "savoirs" mais "dans les premières années, elle doit

donner à l'enfant la possibilité de s'entraîner à exploiter les capacités qu'il a et qu'il faut lui faire découvrir" .

L'enfant a trois fois raison et l'instituteur est là pour le renseigner sur sa propre logique, sur sa propre technique et sur sa propre éthique afin qu'il puisse s'exercer et être corrigé.

Je tiens à reprendre des exemples analysés dans la deuxième partie de ce mémoire pour les exploiter pédagogiquement.

l'association "*Emmanuel c'est comme un éléphant*" est une preuve de la logique de mon petit élève qui répond à mon interrogation:

-"*puisque Maylissa c'est comme un chat et Julien c'est comme un chien*", lui peut bien être un éléphant!

Je lui demande alors de me dire pourquoi il a pensé à "éléphant":

-"*ben, c'est pareil! c'est des animaux!*"

Après avoir inventé à partir des prénoms [un poème basé sur l'analogie phonologique](#) , je propose d'en créer un autre où chacun, cette fois, est associé à un nom d'animal reprenant à mon compte la trouvaille d'Emmanuel.

L'intervention d'Audrey qui entend "cantine" au lieu de "comptine" et les diverses interactions verbales qui lui font suite me permettent de proposer une comptine à mémoriser:

On a mangé la robe de Marie Laure

A la cantine

Ce n'est pas qu'une comptine

Ça rime, hein!

sa robe aura des trous...coucou!

La cerise sera pour Élise

La poire sera pour Bernard

Il n'est pas là, toujours parti celui-là!

et qui aura la pomme?

Elle n'est pas mure

Sandrine murmure.

Poème du 19 décembre 1994

Julien c'est comme un chien

Maylissa c'est comme un chat

Emmanuel c'est comme un éléphant - non! éléphant ça ne va pas!

Emmanuel c'est comme un chiel (ciel)

Léocadie c'est comme caddy

Audrey c'est comme une crête, une craie

Anne Laure c'est comme de l'or - qu'est-ce que c'est de l'or?

c'est de l'argent Clara c'est comme un rat

Hélène c'est comme la laine

Alan c'est comme une banane

Marie Laure c'est comme Anne Laure

Pierre c'est comme un verre

Pauline c'est comme un trampoline

Maëlle c'est comme un "L"

Élise c'est comme une Église

Annaïs c'est comme du maïs

Emilie c'est comme un lit pour dormir, un nid pour que les oiseaux dorment

Florian c'est comme un plan (un plan?)

un autre: - un plan de travail

un autre: - un plant pour planter

un autre: - un plan d'appartement

Annaëlle c'est comme un "L"

Anna c'est comme un "A"

Sandrine c'est comme un trampoline

Adeline c'est comme un trampoline

Marie c'est comme un lit

Antoine c'est comme...

Jean Charles c'est comme...

Les "emplois de mots par erreur" notés dans ma grille d'analyse ne sont que des preuves de la capacité de polysémie de l'enfant et doivent être exploitées. Nous cherchons alors, avec Audrey qui "a un collier autour du poignée" toutes les utilisations de ce mot dans la langue française (plan III).

La correction n'est pas sanction mais exercice appelé "jeu de polysémie" qui révèle à la maîtresse et à l'élève bien des surprises. Pour faire penser l'enfant, mais aussi pour m'éclairer, je questionne à propos de cette trouvaille lors de la comptine:

"Florian, c'est comme un plan" Anne Laure me répond:

"c'est peut-être un plan de travail ou un plant pour planter ou un plan d'appartement" Je souris et déclame:

"plan de travail
plant pour planter
plan d'appartement
plan, plan, plan, et rataplan »

et ces enfants qui me regardent et qui écoutent cette reprise de leur création sont étonnés et c'est pour moi un des "plaisirs" du métier mais ne mélangeons pas les plans!

L'enfant s'imprègne ainsi des usages linguistiques mais ne peut accéder à la maîtrise de la langue [n'ayant pas émergé à l'histoire](#). Que peut-on alors penser de cette note publiée par le Ministère de l'Education Nationale:

"L'accès à une bonne maîtrise de la langue et de la culture écrite est une condition essentielle à la réussite scolaire et au-delà à la réussite sociale. Elle est, pour cette raison, l'objectif premier à l'école primaire."

Ignorant le statut particulier de l'enfant, l'école s'évertue à lui montrer la frontière entre "ce qui se dit" et "ce qui ne se dit pas" mais l'enfant ne peut pas percevoir cette différence. "La langue suppose ce conflit continu d'appropriation - désappropriation par lequel on prend à l'autre quelque chose qu'il s'était déjà appropriée pour en faire son affaire c'est à dire transformer ce qu'on tient de lui." Mais l'enfant ne prend rien à l'autre, ne pouvant se poser différent de lui comme mes exemples dits sur la chaise de la parole l'ont attesté dans la deuxième partie. L'enfant ne peut ramener ses écarts qu'à des manquements à la règle (plan IV), non à l'usage (plan III).

Quant aux "erreurs" de phonèmes, si fréquents dans les classes enfantines, elles disparaissent la plupart du temps grâce à des comptines auto-correctives comme je l'ai mentionné p.10, où l'institutrice oppose des paires minimales: veau / zoo, saurait / forêt, trompette / tempête, grue / cru

Cette référence aux paires minimales s'avère plus efficace que la répétition selon "le bon usage" puisqu'elle oblige à différencier.

L'enfant doit aussi exercer à l'école cette capacité de mathématicien qu'il a et qu' Hélène (p.20) nous a révélée en comptant les jours avant son départ en vacances. Il y a de multiples situations d'apprentissage mathématiques possibles: la résolution de problèmes de la vie courante, la distribution de goûters et de bonbons, la répartition en groupes, le tri et le classement d'objets, le comptage des présents et des absents, la comparaison de grandeurs, l'utilisation de mesure de référence, la reconnaissance de formes géométriques simples. Ici, le plan I et I se recoupent car la représentation et la manipulation sont présentes. Je reprends à mon compte certaines compétences d'ordre disciplinaire programmées par l'Éducation Nationale pour le cycle 1 , attentive cependant à repérer les connaissances déjà là des enfants s'imprégnant des différents milieux dans lesquels ils transitent. Je ne peux inclure dans ces exercices mathématiques ce chapitre "structuration de l'espace".

Cette compétence: "coder et décoder" un déplacement" est à classer aux plans II et III. S'il s'agit de flécher un chemin, par exemple, mais ce fléchage suppose "un code" c'est-à-dire une convention sociale, appropriation impossible pour l'enfant puisque ce "code" n'est toujours qu'une règle pour lui.

Une autre compétence mentionnée dans ce chapitre "structuration de l'espace": "se situer et se repérer dans l'espace: situer, repérer et déplacer des objets par rapports à soi ou par rapport à des repères fixes" ne fait pas appel à la logique mais au soma (plan III), cette incorporation de l'environnement. L'école gagnerait à déconstruire ce répertoire de compétences ; cela lui éviterait certains problèmes non-mathématiques!

Comment faire découvrir à l'enfant ses capacités techniques et quel entraînement ergotrope l'école doit-elle proposer? Ce n'est pas une "mince affaire" d'être élève en maternelle. L'environnement est technicisé et le maître se doit de "laisser faire": enlever et remettre ses gants, sa cagoule, son manteau, le boutonner mais aussi accrocher son vêtement à son "porte-manteau", se débrouiller aux toilettes avec ou sans bretelles

mais dans tous les cas sans maman, ouvrir et fermer la porte de la classe mais aussi se servir du minitel, de l'auditorium, de la machine à écrire ou tout simplement de la paire de ciseaux. "Essaie de faire tout seul" est la consigne. Et l'enfant inquiet d'abord, pleurant parfois, s'essaie à faire, s'exerce et réussit. La classe fonctionne "par ateliers". Ce terme désigne les différentes activités proposées. Il s'agit bien d'ateliers-travail que l'enfant oppose aux coins -jeux où il peut se rendre quand il a fini. Bien qu'il s'agisse du faire, je demande aux enfants d'y réfléchir en me disant ce qu'ils ont dessiné, peint, modelé, découpé, sculpté ou construit. Une autre façon de "faire penser" l'enfant dans le rapport à son expérience est de lui proposer de regarder l'autre faire afin de voir les avantages de la conduite du voisin en même temps que la sienne ; certaines outillent plus qu'ils n'instrumentent.

Je réalise aussi qu'il est important de laisser les enfants "ne rien faire": certains veulent voir ce que "les autres" font et comment ils le font ; d'autres, assis sur le banc, inactifs, semblent méditer: c'est peut-être le moment de la fabrication ou du loisir?

De même que l'enfant ne peut s'approprier la langue mais seulement s'en imprégner, ce même l'école doit le familiariser au style qui est l'appropriation de l'outil. Les visites au musée ou dans les galeries d'exposition donnent à voir mais aussi à faire. Etonnant en effet de regarder et d'écouter les élèves de maternelle décortiquer des oeuvres de Jan Voss par exemple pour dire ce qu'ils voient mais aussi pour reconnaître la technique et la comparer à leur façon de faire. Je livre au lecteur la visite commentée de l'exposition Jan Voss à la galerie Art et Essai de l'Université de Haute Bretagne. A propos des pictogrammes:

"je vois une petite maison orange avec des fenêtres jaunes ; moi je vois des lettres A, un drôle de E et le T de Thual"

"et moi je vois un sapin à l'envers, des triangles et un bateau"

Il y a aussi les explications techniques:

"Jan Voss a déchiré les petits morceaux de papier, il les a froissés, peints et collés, il a mis de la peinture comme nous sur des legos et ça a fait des traces."

Ils s'interrogent sur certaines façons de faire: toute une partie de la galerie présente des gravures sur bois. J'explique les différentes étapes de cette

technique. Je note aussi leurs réactions face à la taille et à la couleur des productions. De retour à l'école les enfants vont exploiter cette visite dans des ateliers de dessin de découpage, de peintures. Il ne s'agit pas de faire comme Jan Voss mais de s'entraîner, de s'exercer à fragmenter, à faire des traces.

Consigne : *dessine sur des petits morceaux de papiers déchirés et colle les sur une feuille*



Consigne pour un petit groupe: *faites des empreintes avec différents objets sur des morceaux de papiers et rassemblez les sur une même feuille.*

(voir page suivante)









La visite chez le boulanger, le potier ou le fermier donne à voir différentes activités mais aussi permet de "faire autre chose autrement". Font suite alors des ateliers de cuisine, de modelage et de jardinage. Soucieux d'occuper toujours les enfants, les différents milieux qui l'entourent ont créé des "centres de loisirs" qui sont parfois des centres d'activisme. Laissons donc l'écolier "ne rien faire" afin qu'il puisse développer sa vie intérieure.

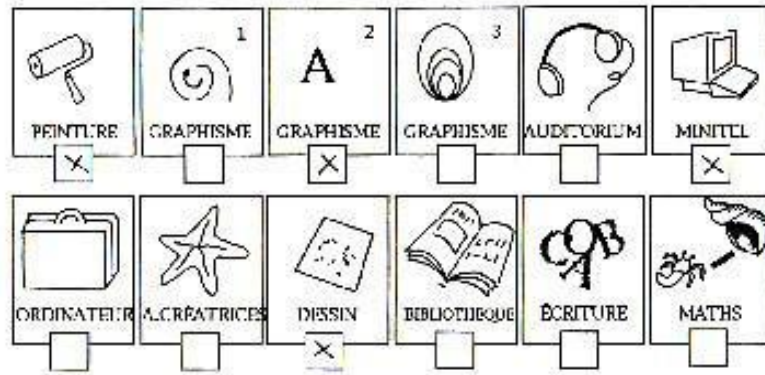
Comment l'école peut-elle renseigner l'enfant sur son vouloir, cette troisième capacité qu'il a et l'entraîner. Comment lui faire exercer cette liberté? Il me semble très difficile mais pourtant indispensable de dissocier ce qui est contrainte (Pan III) et réglementation (plan IV)

C'est la clinique qui permet cette séparation car les psychoses (plan III) ne sont pas des névroses (plan IV). L'enfant est capable de projets ; comment l'aider à rendre son choix déterminant? Le tableau de pointage présenté ci-dessous

TABLEAU DE POINTAGE

GRAPHISME	PEINTURE	GRAPHISME	MATHS	ECRITURE	MINITEL	ACTIVITES CREATRICES
		A				
—	—	—	—	—	—	—

le met en situation d'entraînement à la décision. Il s'agit deux fois par jour de choisir un des ateliers proposés sachant que tous les ateliers devront être faits durant la période ; chaque enfant a une petite étiquette où est écrit son prénom et qu'il doit accrocher à l'atelier choisi. La détermination n'est pas la même pour tous. Avant la distribution des étiquettes, certains ont déjà choisi dans la tête et se précipitent sur le panneau gardant leur place avec leur main. Il me faut intervenir pour qu'ils s'entraînent à s'auto-réglementer... alors, je "fais mine" de marcher sur tous ceux qui sont assis près du panneau et qui n'attendent pas leur tour. Être capable de norme, c'est d'abord s'abstenir. Le nombre de places dans les ateliers est limité. Il faut donc être capable de renoncer à sa satisfaction momentanément. Exercer le vouloir de l'enfant, c'est aussi l'amener à mieux faire en se corrigeant. Mais pour cela, il faut lui apporter des aides. Aux ateliers, l'élève a le droit de recommencer un travail qu'il juge mal fait ou de reprendre un travail qu'il estime inachevé. Il ne se contente pas d'un essai, du premier jet. Le rangement est toujours accessible. Il n'a pas besoin de l'autre pour avoir le matériel nécessaire. Les jeux auto-évaluatifs sont aussi une aide précieuse pour exercer sa capacité de norme. Quand il a terminé un atelier, il se doit de remplir son plan de travail qui est une aide pour mener à bien son projet en le programmant.



La chaise de la parole est, comme je l'ai souligné dans la seconde partie, un dispositif permettant à chacun de satisfaire, de différer ou d'annuler ce désir de parler.

Le pédagogue a pour charge de repérer chez l'enfant les capacités d'analyse sans les rapporter à ses propres performances pour l'entraîner, le corriger. Il ne s'agit pas "d'érudir, de nourrir, de remplir l'enfant mais de l'entraîner... C'est là qu'est important le fameux milieu socio-culturel car il est évident que selon le type de groupe, de famille dont sort l'enfant scolarisé, il n'a pas le même type d'imprégnation."

Du fait de cette diversité des milieux socio-culturels, l'école qui fonctionne par délégation parentale a pour charge d'amener l'enfant à la citoyenneté. Il ne s'agit pas d'en faire un citoyen soumis, bien conforme à la loi mais de "le former à la négociation, à l'échange", de l'amener à "devenir ce qu'il est."

Cette théorie de l'imprégnation donne beaucoup d'importance à l'école primaire. "C'est dans l'imprégnation que résident les conditions de cette émergence. L'enfant incorpore et projette cet entourage humain où il trouve sa définition et qui lui confère altérité et dans l'après-coup de propre émergence son existence enfantine détermine bien sûr le style de son existence personnelle c'est à dire de son insistance puisque celle-ci en constitue la reprise."

Quelle lourde responsabilité ont les familles et par délégation l'école! puisque ce n'est pas par hasard que les enfants choisissent tel métier; "ils ont baigné" dans ce milieu!

Mais comment l'école peut-elle instruire civiquement?

Dans le livre déjà mentionné "Les cycles à l'école primaire", il est indiqué: "au cycle I, l'enfant doit être capable de prendre des responsabilités au sein de la classe, d'accepter les règles de vie commune (respect des autres, du travail des autres, du matériel...)

La théorie de la médiation me permet d'emblée une critique: l'enfant n'ayant pas émergé à la personne, ni au social, il ne peut "prendre des responsabilités" ni "accepter des règles de vie commune", il n'en a pas la capacité. "S'inscrivant totalement dans notre histoire" , il ne s'approprie rien, ne peut accepter ou refuser le code ; c'est l'adulte qui lui l'impose. Il s'agit plutôt de le familiariser à la responsabilité en le rendant actif pour se défendre contre nous. C'est toujours moi qui distribue les rôles ; il ne peut les prendre ; on ne fait que les lui donner. Quelle responsabilité peut-on donner à l'enfant? Dans la classe, il y a des animaux. Chaque jour un enfant est responsable des tourterelles, un autre des poissons. Sur le tableau des responsabilités, il faut aussi repérer celui qui est responsable de la météo, celui qui distribue les étiquettes "pointage", celui qui note le jour et la date sur le calendrier. Il y a aussi "les responsables des goûters, du nettoyage, du rangement. Cette responsabilité s'exerce par rapport à l'environnement: ça fait sens pour eux puisque ça fait partie de leur vie. La vie en société suppose la capacité à négocier et l'école veut amener l'enfant à échanger. La récréation est le lieu où l'instituteur intervient peu: l'enfant a donc la possibilité de s'accoutumer à des conflits qu'il doit régler. "L'école doit former à la communication" L'enfant compte sur la chaise de la parole pour parler mais il ne communique pas. Il ne peut emprunter, traduire, dépasser le malentendu mais grâce à ce dispositif, l'enfant se familiarise à une situation d'échanges: il entend les questions et y répond. Antoine, d'ailleurs, intervient maintenant dans les repas de famille pour demander le silence et "dire son mot".

Pour éviter que demain mes petits écoliers ne deviennent des adultes standards, je leur propose de repérer dans différentes situations les

singularités, de chercher des idées originales, de "danser" où il n'y a personne. Il s'agit de réinsérer la différence dans la relation avec les autres.

L'enfant s'imprègne et en incorporant progresse.

"Posant le sujet physiologique et définissant donc des contours, c'est à dire un intérieur et un extérieur, un dedans et un dehors, l'incorporation fournit le cadre de ce qui reste naturellement, immédiatement le même, le semblable, le familier en fin de compte au-delà des changements que le devenir précisément impose." Et c'est probablement cette concentration même du soma qui fait problème chez les enfants psychotiques. Rapportant le nouveau au familier, l'enfant "normal" cumule et s'enrichit. Les repères spatiaux temporels que l'école met en place permettent à l'enfant de définir de mieux en mieux son environnement. Il s'agit, concernant l'espace, d'occuper un endroit, de se déplacer par ici ou par là et concernant le temps, de passer d'un moment à un autre, de s'orienter dans un avant et un après. Les images séquentielles sont des suites logiques à constituer, une chronologie à laquelle l'enfant a accès mais il ne peut y avoir histoire dans le sens de récit comme je l'ai explicité.

Ce rapport naturel entre le monde et nous désigne "le schéma environnemental" précise Jean Gagnepain plutôt que le schéma strictement "corporel".

La psychologie génétique étudie l'enfant en termes de développement, l'adulte étant là comme pôle de référence: il n'est pas étonnant que l'instituteur ne puisse alors que rapporter les performances aux siennes: il est le modèle. Rompant avec cet adultocentrisme, la théorie de la médiation permet une autre approche de l'élève qui devient l'égal du maître logiquement, techniquement et éthiquement.

Pourtant il a bien un statut particulier en se définissant comme dimension de la personne, premier moment de cette dialectique. Regarder, grâce à cette analyse, l'enfant autrement et s'étonner après 25 ans de service, c'est peut-être changer de métier" tout en exerçant la même profession d'institutrice.

CONCLUSION

Avant de conclure ce mémoire ou plutôt, pour ouvrir une autre porte dans ma classe, je tiens à parler du rire et du plaisir de l'enfant à faire rire;

Si l'humour lui est inaccessible puisque c'est l'émergence à la personne qui donne cette prise de distance, l'enfant même très jeune, contrairement à l'animal, est capable de rire et de faire rire. C'est un mode de réaction, le jeu de l'abstraction. Bien des exemples dits sur la chaise de la parole font rire le prêcheur et son public. Ils ont le sens de la plaisanterie. Certains mots eux-mêmes font rire à cause de leur étrangeté: le mot bizarre par exemple. Lors des messages écrits aux parents, nous évoquons des situations vécues en groupe et racontons des blagues "pour rigoler". Nous reprenons par exemple l'observation spontanée d'un élève devant la litière inodore et marron: "Dans la porcherie, les cochons marchaient dans le chocolat" . Ayant émergé à l'outil l'enfant est capable par le loisir du jeu de la manipulation - l'outillage ne servant à rien - et la gestuelle devient clownerie. Par le mime, le maître exerce ses élèves à condition de ne pas imposer les gestes à faire. Enfin, grâce à sa capacité de norme, l'enfant est un excellent farceur, même si, ses farces n'étant pas à notre goût, ça ne fait pas toujours rire l'adulte. Maylissa me montre la feuille modèle en graphisme et me dit, alors que la consigne est à peine donnée:

-"t'as vu , Anna, j'ai fini"

Le maître ne tient pas à "être roulé dans la farine" ; il y va de son prestige! Mais cette certaine idée du métier est aussi à remettre en cause. La rentrée scolaire est souvent vécue avec angoisse par les enfants et la maîtresse. C'est un environnement nouveau: on ne se connaît pas et on ne peut pas plaisanter. Il me tarde toujours de voir les enfants se détendre et sourire devant ce trop-plein d'énergie que je mets en œuvre pour "imposer ma loi".

Plutôt que de rêver à des élèves disciplinés et sérieux, il me faut les familiariser à l'humour en les entraînant à rire de nos "dires", de nos "mimiques" et de nos "farces".

Au programme: le rire.

Bibliographie

Jean Luc BRACKLAIRE: La personne et la société ; principes et changements de l'identité et de la responsabilité, éd. Raisonances, De Boeck Université, 1994

- Philippe BRUNEAU et Pierre Yves BALUT: Mage n°1, Mémoire d'Archéologie Générale, Presses universitaires de Paris-Sorbonne, 1989

Centre National de Documentation Pédagogique: "Les cycles à l'école primaire", Hachette Écoles, 1991

Centre National de Documentation Pédagogique: "La maîtrise de la langue à l'école", éd. Savoir lire, 1992

Jean GAGNEPAIN: "Leçon d'introduction à la théorie de la médiation", Anthro-po-logiques n°5, éd. Peeters, Louvain la Neuve, 1994

René JONGEN: "Quand dire c'est dire, introduction à une linguistique glossologique et à l'anthropologie clinique", éd. Raisonances, De Boeck Université, 1993

Jean-Claude QUENTEL: L'enfant, éd. Raisonances, De Boeck Université, 1993

Ferdinand de SAUSSURE: "Cours de linguistique générale", Payot, 1976

