



La danse des “tout-petits” à l’école maternelle

Gilles Brougère

► To cite this version:

Gilles Brougère. La danse des “tout-petits” à l’école maternelle. P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna, P. Rupin. A 2 ans vivre dans un collectif d’enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel, Erès, pp.23-104, 2016, 978-2-7492-5004-5. hal-03590390

HAL Id: hal-03590390

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03590390>

Submitted on 6 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA DANSE DES « TOUT-PETITS » A L'ÉCOLE MATERNELLE

Gilles BROUGÈRE

Les enfants de deux à trois ans scolarisés à l'école maternelle peuvent se trouver soit dans des sections composées uniquement d'enfants de cet âge et constituant des sections de tout-petits, soit, de façon plus fréquente, dans une petite section qui accueille des tout-petits et des petits (enfants de trois à quatre ans). C'est une classe de ce type qui a constitué le terrain école maternelle¹ à côté des autres terrains, permettant ainsi un contraste plus important avec la classe passerelle et renvoyant à une situation très largement répandue. Nous le verrons, cette situation et la présence de petits dans la classe détermine en partie la nature de l'expérience rencontrée par ces enfants.

Cette classe est constituée de huit tout-petits (quatre filles et quatre garçons) et quatorze petits. Ce sont ces huit tout-petits qui seront les protagonistes principaux de notre chapitre, des êtres singuliers qu'il ne faut pas considérer comme représentant une catégorie d'âge. C'est à partir de leurs expériences que nous essayerons de comprendre ce que participer à une petite section signifie quand on a autour de trois ans, ce que vivent Sarah, Malicia, Elias, Harwey, Johanna, Naissa, Rachid, enfants du quartier, issus de milieux modestes voire défavorisés, ou Corentin, vivant dans un autre quartier mais scolarisé dans cette école, car sa mère enseigne dans l'autre école maternelle du même groupe scolaire.

Présentation de la structure

L'école maternelle qui accueille cette classe est située dans un quartier classé Zone Urbaine Sensible (ZUS) et bénéficie d'un Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS). La population du quartier est de 15000 habitants au sein d'une ville de la banlieue parisienne (Val de Marne) de 75000 habitants.

La classe de toute petite section / petite section (TPS/PS) choisie est intégrée dans une école maternelle de quatre classes : cette TPS/PS, deux sections de petits-moyens (PS-MS), et une grande section (GS). La directrice est déchargée à mi-temps. L'école appartient à un important groupe scolaire composé de deux écoles maternelles et deux écoles élémentaires. La cantine et le centre de loisirs sont communs aux deux écoles maternelles. Le groupe scolaire a été inséré dans un Réseau Ambition Réussite (RAR)² puis, à partir de la rentrée 2011, dans le programme « Eclair »³. Le groupe scolaire date du début des années 1960. Il a compté dans le passé trois écoles maternelles. En 2006-2007 une fusion a conduit à réduire ce nombre aux deux écoles maternelles actuelles. En 2012-13, selon la directrice, l'accueil des moins de trois ans a permis de ne pas fermer une classe.

¹ L'enquête de terrain a été réalisée par Natalia La Valle accompagnée par Gilles Brougère pour une partie des observations et des entretiens.

² Catégorie du Ministère de l'Éducation en fonction de critères tels que la proportion de parents de catégories socio-professionnelles défavorisées, non francophones, au RMI, et la proportion d'élèves ayant eu des faibles résultats aux évaluations de primaire ou en retard scolaire. Les RAR correspondent à une partie des ex-établissements de ZEP (Zone d'éducation prioritaire).

³ Eclair (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) reprend les principes des RAR mettant davantage l'accent sur le socle commun de connaissances, le climat social dans l'établissement, les expérimentations et les partenariats extérieurs.

Le projet propre à la classe TPS/PS, inclus dans le projet global de l'école, avait comme objectif principal la socialisation, ou, pour reprendre les termes de la directrice (enseignante de cette classe) « *la socialisation plus plus plus* ». Pour celle-ci il s'agissait de faire en sorte que les tout-petits intègrent les règles de l'école, qu'ils s'adaptent aux différentes exigences propres à la classe et développent les compétences associées. Les observations montreront les effets de l'application de ces principes au quotidien.

La classe voit se succéder sur la semaine deux enseignantes, la directrice de l'école déchargée à mi-temps et une jeune enseignante titulaire mais sans affectation définitive. Valérie, la directrice est en poste dans cette école depuis près de vingt ans ; Aline, l'autre enseignante, est nouvelle dans l'école ; elle complète ce poste par deux quarts de temps dans deux autres écoles. Elles travaillent ensemble de façon concertée sur des programmations hebdomadaires et annuelles. Outre ces deux professeures des écoles, une Atsem (agent territorial spécialisé des écoles maternelles), Dorothée, est attachée à la classe à plein temps. On peut trouver d'autres adultes dans la classe, de manière moins régulière : une stagiaire de licence et une enseignante à la retraite qui accompagne des activités de la classe quelques journées par mois. La classe fonctionne selon l'horaire de l'ensemble de l'école (8h20-11h30 et 13h30-16h30). Entre 8h et 8h20 les enfants sont accueillis par deux Atsem dans une classe à côté de la leur. A 8h20 ils rejoignent leur classe. A 11h30 ils sont pris en charge par les Atsem pour se rendre à la cantine (bâtiment à quelques mètres de l'école, dans la même enceinte) où l'on trouve également le personnel du centre de loisirs (animatrices). Au bout d'une heure, une heure et quart, les enfants retournent dans leur bâtiment pour la sieste qui s'achève autour de 15h. Le soir, les enfants qui vont au centre de loisirs (situé lui aussi tout près dans la même enceinte) se rendent d'abord à la cantine pour goûter (seule Malicia, parmi les tout-petits, se trouve dans ce cas). Les activités du centre de loisirs se terminent à 19 heures.

Le bâtiment (une structure préfabriquée des années 1960 qui est restée pratiquement inchangée depuis) est composé, outre les quatre classes, d'un dortoir (qui ne suffit pas, certains enfants dormant dans la classe sur des lits pliants), d'un bloc sanitaire, d'un bureau (directrice), d'une cuisine pour les enseignant(e)s et les Atsem ainsi que d'un préau ou salle polyvalente. Celle-ci sert à la distribution des espaces, permettant la circulation de nombreux déplacements, aux séances d'activité physique ainsi qu'aux spectacles auprès des parents (chorale, tombolas, etc.). La directrice attend une rénovation de l'école et déplore l'état général des locaux, par exemple dans les toilettes : « *la peinture s'écaille, c'est tout moisi..., certains [enfants] ils ont peur, c'est pourri* », et leur inadaptation telle que la hauteur des fenêtres qui fait également, dit-elle, un peu peur aux enfants empêchés de voir à l'extérieur. Le préau s'ouvre sur une assez grande cour de récréation aménagée, visible de la rue (et d'une certaine façon facilement accessible). La journée scolaire proprement dite est scandée par deux récréations (matin et après-midi) de trente minutes chacune.

Le déroulement de la journée

Nous trouvons un fonctionnement classique à l'école maternelle, la présence de tout-petits ne paraissant pas apporter d'éléments de fonctionnement particuliers.

Les parents, une fois le sac et le manteau de leur enfant déposé dans le préau, sont reçus le plus souvent sur le seuil de la porte de la classe. Certains parents accompagnent l'enfant dans la classe (et l'aident à placer l'étiquette avec le prénom, sur le panneau de présence, par exemple) mais la plupart des parents ne rentrent pas : l'enfant, accueilli par l'enseignante et/ou l'Atsem, rentre seul.

Une fois dans la classe, un temps d'accueil relativement court (15-20 minutes) permet aux enfants de se livrer aux activités de leur choix : jeux libres (coin cuisine, coin garage ou

bibliothèque) ou activités proposées par les professionnelles (matériaux sur les tables : puzzles, dessin, etc.). Ce temps est suivi du regroupement rituel (appel, comptage des présents et des absents, organisation de la journée), d'un temps d'éducation physique, suivi du passage dans les toilettes puis de la récréation commune avec les autres classes. Au retour de celle-ci, les enfants se voient proposer des activités organisées en groupes (ateliers). Bien souvent ces ateliers sont différenciés selon le niveau. Un certain nombre d'activités pouvant avoir lieu en matinée, sont partagées par l'ensemble de la classe : pâtisserie, jardinage, anniversaires, etc. Suit un regroupement pendant lequel l'enseignante lit généralement une histoire. Puis, la grande majorité des enfants va manger à la cantine, accompagnée par l'Atsem. Pour le repas, les enfants n'ont pas de place attitrée à la cantine ; ils se distribuent de telle façon que les tablées peuvent, par exemple, associer tout-petits, petits et moyens. Cette distribution se fait par guidage des Atsem, qui mangent en même temps que les enfants (tout en devant s'occuper de multiples tâches). Les enfants utilisent des bavoirs jetables, des couteaux, des fourchettes et des cuillères en métal ainsi que des verres. L'eau est servie par les adultes (alors que pendant le goûter, dans ces mêmes locaux, certains animateurs laissent des tout-petits remplir les brocs à la fontaine et se servir).

En ce qui concerne la sieste, c'est l'enseignante et l'Atsem de la classe qui aident les enfants au déshabillage ; dans le dortoir, les Atsem prennent en charge la sieste, ainsi que, dans une moindre mesure, l'enseignante. Les enfants se réveillent de manière échelonnée à partir de 15h ; ils rejoignent leur classe pour s'y rhabiller, aidés par l'enseignante et l'Atsem.

Pendant le moment de lever échelonné, des activités libres calmes sont proposées (bibliothèque, coloriage, etc.). Une fois que tous les enfants sont réveillés et habillés, les professionnelles les accompagnent dans le préau pour mettre les manteaux, puis dans la cour pour la récréation de l'après-midi avec les autres classes. Les récréations sont surveillées uniquement par des enseignants (trois à tour de rôle). Au retour de la récréation un bref regroupement a lieu, suivi d'activités en groupe (ateliers) différentes de celles du matin.

La salle de bains est en accès semi-libre : pendant les moments autres que les passages groupés, les enfants demandent la permission pour y aller. Le passage aux toilettes se fait systématiquement avant la sieste (en groupe) et encouragée après celle-ci, plutôt de manière individuelle.

Les résultats de l'enquête associant observations (filmées ou non), entretiens avec les professionnelles et les parents, point de vue des enfants (photographies) sont présentés à travers des entrées qui peuvent être des moments de l'organisation de la journée ou des thèmes transversaux.

Danser à l'école maternelle

J'aimerais mettre ce chapitre sous le signe de la danse. Si l'observation dévoile un espace qui souvent contraint et organise les actions des enfants, ceux-ci y échappent en grande partie en s'exprimant avec leur corps, en dansant, en développant des actions qui échappent aux nécessités étroites du script qui leur est proposé. Ainsi en est-il de l'arrivée de Corentin dans la salle du pré-accueil avant l'accueil dans la salle de classe avec l'enseignante :

Devant la salle où sont regroupés les enfants avant d'aller dans leur classe, Corentin agrippe sa mère par les jambes. Celle-ci échange quelques mots avec Dorothée, l'Atsem. C. regarde (tout en franchissant l'espace entre les deux) à tour de rôle sa mère et l'Atsem. Pour finir, la mère dit « *bonne journée, Corentin* », C. court pour embrasser sa mère et court à nouveau vers Dorothée, en disant « *bonne journée* » à son tour. Il fait alors une espèce de danse (ou mime un combat fictif). C. regarde D. qui lui sourit, tout en continuant à effectuer des mouvements du corps.

On peut relever dès les premières minutes de la présence de Corentin dans l'espace de l'école, l'importance des mouvements du corps : moyen de s'exprimer, de communiquer, d'introduire la relation avec l'Atsem. Les notes de terrain dont est extrait le passage ci-dessus montrent comment le chercheur décrit ce qu'il voit en utilisant ce terme de danse. Issu de l'observation, justifié par celle-ci le terme de danse devient un élément central pour comprendre ce qui se joue dans la vie de ces enfants et leur mode de participation à la classe.

La référence à la danse n'est pas si métaphorique que cela. La performance de Corentin centrée sur le corps est bien une danse avec l'espace, avec les deux adultes dans ce bref moment. Il a joué sa partition singulière mais en respectant le script imposé par la structure spatio-temporelle, ou, mieux, en utilisant cette structure pour produire sa danse singulière. Ce faisant, il s'est totalement approprié celle-ci.

Si nous nous sommes arrêtés sur ce moment très court et qui pourrait paraître banal, c'est, outre qu'il s'agit du contact matinal de Corentin avec la structure, qu'il nous montre des éléments essentiels : l'importance du corps (et de ses mouvements, la danse) dans cette performance ; la détermination de l'action par un cadre spatio-temporel, un *social setting*, qui semble bien connu de Corentin.

Cette notion de danse je l'élabore très librement à partir de l'œuvre de Robin Bernstein (2009, 2011). La danse articule ce qu'elle appelle le script, ce que l'objet dans sa théorie, la structure spatio-temporelle (objets compris) pour notre recherche, propose comme action, et la performance de celui qui agit et peut suivre le script ou s'en éloigner. Des psychologues (tel que Stern, 1989) ont pu également utiliser cette métaphore pour rendre compte du comportement entre le nourrisson et les adultes avec lesquels il interagit. Par ailleurs l'enfant peut danser (entendu ici comme la pratique considérée socialement comme de la danse) ou être incité à le faire lors d'activités spécifiques.

Le premier contact avec l'école ce matin-là, cette danse de Corentin, c'est sa première performance qui s'inscrit dans le script de l'espace/temps de l'école (on met son manteau à tel endroit de la salle polyvalente, puis on se rend dans une salle de classe réservée à l'accueil). Mais cette danse est une performance unique, car elle est dansée avec sa mère et un peu perturbée (à peine) par la présence du chercheur, qui conduit Corentin à me regarder (moi, ma caméra, les deux) et à commencer son trajet vers la salle en reculant.

Le cadre spatio-temporel

Il est intéressant de noter qu'au moment du film – le 21 mars, l'année est bien avancée et Corentin a eu trois ans – le cadre posé par l'institution fonctionne dès l'instant où l'enfant se trouve dans la classe.

L'enfant va en reculant (regardant le chercheur) puis droit vers la salle de classe, différentes de la sienne, utilisée pour l'accueil, il précède sa mère et montre ainsi la maîtrise de l'espace et du temps de la structure.

Il sait où aller à ce moment : cela signifie que sa pratique s'inscrit dans le lieu/institution, le « *social setting* » (Layder, 2006, voir introduction), défini comme un ensemble de règles qui régissent le temps et l'espace (et plus encore leur relation). Notre objectif est de comprendre l'activité située des enfants au sein du *social setting* particulier que constitue leur école maternelle et plus encore leur classe.

Nous considérons le *social setting*, cet espace ou scène sociale, non comme un simple espace, mais comme une structure spatio-temporelle qui met constamment en relation les usages légitimes de l'espace avec le temps. Les enfants observés ont appris cette structure qui

organise leur activité : s'inscrire dans l'espace scolaire c'est maîtriser l'articulation constante entre l'espace et le temps. Les différents moments s'articulent avec des espaces spécifiques ou des usages spécifiques du même espace. Les rappels à l'ordre renvoient en partie à l'idée que ce n'est pas le bon moment ou le bon lieu pour faire cela : la classe n'est pas la cour de récréation, les ateliers ne sont pas le temps de l'éducation physique.

Maîtriser la pratique c'est d'abord maîtriser le cadre spatio-temporel de la classe, ce que nous métaphoriserons comme savoir danser et qui renvoie au fait d'articuler l'espace et le rythme, la temporalité.

Le cadre temporel de la journée

Ainsi l'organisation de la journée est sans cesse rappelée et constitue un élément du devenir élève tel qu'entendu par les enseignantes.

Cet échange entre Valérie et les enfants (En.) a lieu lors d'un regroupement

V. : *Qu'est-ce qu'il y a après la récréation ?*

En. : *Le travail*

En. : *Le travail*

En. : *Après le travail la cantine*

V. : *A l'atelier peinture, qui est-ce qui peut expliquer là-bas ce qu'il faut faire ?*

En. : *Il faut ça* [une fille fait le geste]

En. : *Ça sera les feuilles*

V. : *A l'atelier collage, qui est là qu'est-ce qu'on fait les enfants ?*

En. : *Coller*

V. : *On colle quoi ?*

V. : *Il y a un autre atelier là* [V. va vers la table concernée et montre le matériel qui s'y trouve].
Qui est-ce qui peut l'expliquer celui-là ?

En. : *Il faut mettre les objets*

V. : *Il faut rechercher à qui sont les objets.*

Cet extrait souligne la logique du cadre spatio-temporel, chaque tâche renvoyant à l'espace où elle se fait comme au temps qui lui est imparti, mais également à une consigne précise qui peut être énoncée par les enfants passés la veille par cet atelier. Enfin il s'agit de bien définir cela comme un travail. Ce qui renvoie à l'idée que ce cadre est défini par le fait que l'on y travaille, le jeu n'étant qu'une parenthèse qui ne confère pas son sens à la classe contrairement à la cour de récréation.

La perte du cadre

Des événements particuliers peuvent mettre en péril ce cadre, comme ce fut le cas lors de l'arrivée tardive des enfants (après l'heure habituelle de la cantine) à la suite d'une sortie dans un aquarium à cause d'une panne de leur car. Si les adultes semblent assez décontenancées du fait de la rupture du rythme, ne sachant s'il faut ou non supprimer la sieste, pour les enfants cela ne semble pas un problème. Cette journée conduirait à nuancer le supposé besoin de routine des enfants. A aucun moment les enfants observés ne semblent avoir été perturbés par les changements. L'intérêt pour les poissons, l'importance des interactions entre eux, le fait d'être avec des enfants et les adultes connus font qu'ils semblent avoir des points d'appui pour agir. En revanche la pratique des enseignantes laisse peu de place à l'improvisation et a besoin de cadres fixes. Une partie du script disparaît dans cette perturbation. L'importance accordée à la routine, à un cadre régulier semble plutôt être une condition du travail enseignant. A la fin de la journée Aline dira : « *une journée particulière, on n'a pas le temps*

de raconter, d'écrire aux papas et aux mamans ce qu'on a fait » puis en voyant passer les premiers parents dans le couloir : *« quelle journée, même pas le temps »*. Or on peut considérer au contraire que ce fut une expérience riche pour les enfants et que la visite (avec ce qui l'a entourée, le car par exemple) a amplement suffi à remplir leur journée. Il semble y avoir deux problèmes qui se cumulent du point de vue des adultes : ne pas avoir fait ce que l'on a prévu ou ce qui se fait habituellement, ne pas avoir l'impression de remplir le temps.

Le centre de loisirs, un cadre différent

Le centre de loisirs apparaît d'abord comme un cadre spatio-temporel spécifique et différent de la classe.

Les enfants mettent leur manteau et attendent. Malicia est debout. *« Malicia assieds-toi »*. Tous les enfants qui vont au centre de loisirs attendent dans la salle polyvalente. Le personnel du centre de loisirs, plus affectif, fait des bisous pour saluer les enfants. Après le passage par la cantine pour le goûter, le groupe, d'âge mélangé, s'installe dans les fauteuils de la salle réservée au centre de loisirs et chante une chanson humoristique avec des gestes. Les enfants proposent *« Une souris verte »*. M. est attentive et participe autant qu'elle le peut. A la fin d'une chanson on saute, M. le fait avec beaucoup d'énergie. A défaut de connaître les paroles, elle fait les gestes qu'elle semble connaître. Elle se précipite sur l'animatrice quand il s'agit de serrer la main. Elle est très excitée et très participante lors de la chanson suivante, *« Jacques a dit »*.

M. semble à l'aise dans cet univers plus libre. D'un lieu à l'autre, M. court en faisant de grands gestes. Elle va vers la table où l'animatrice propose de faire de la pâte à modeler, ce qu'elle accepte avec enthousiasme. Elle joue seule assez intensément avec la pâte à modeler, fait semblant de manger en utilisant des accessoires, fourchette et couteau.

Le centre de loisirs fonctionne sur un script très différent qui, d'une part implique plus l'initiative de l'enfant, d'autre part donne une place importante au jeu. La danse peut s'affirmer plus fortement et les mouvements de l'enfant sont ici plus libres.

La restauration du cadre

Certaines activités peuvent conduire à brouiller le cadre. Tel est le cas d'une activité atelier particulière se déroulant à l'extérieur, dans la cour de récréation et le jardin attenant, les enfants devant à tour de rôle faire du jardinage et du vélo. Une fois les deux ateliers extérieurs achevés, les enfants sont invités à rentrer, s'asseoir et à ressortir pour la récréation, comme s'il fallait que le script soit respecté, alors qu'ici le fait de faire les ateliers dehors trouble les frontières entre activité scolaire et récréation. S'agit-il de donner des repères aux enfants ou de leur faire intégrer le script basé sur une logique spatio-temporelle ? Quand cette logique est troublée (l'espace de récréation devenant espace d'atelier), il s'agit de la rétablir en rentrant et ressortant pour bien marquer la différence entre récréation et travail scolaire. On perçoit comment la récréation peut alors être interprétée moins comme un moment nécessaire pour les jeunes enfants que comme un des cadres à apprendre pour entrer dans la logique scolaire. La récréation, moment de jeu libre, définit le temps de travail par opposition à ce qu'elle est. Loin d'être un espace pour valoriser le jeu, la récréation a pour but de purger l'espace scolaire du jeu (et d'autres activités de communication corporelle entre les enfants) pour le maintenir dans le cadre de la cour. L'école maternelle ne fait exception qu'à la marge et doit permettre (progressivement) d'apprendre cette logique de séparation entre temps de jeu, ou de communication libre entre enfants et temps de travail scolaire. C'est quand cela a été mis en péril, comme lors de cette journée, qu'il faut restaurer la frontière.

L'accueil

Les premiers pas dans un lieu, la façon dont on y arrive et dont on y est accueilli sont essentiels pour saisir comment ce lieu, cette institution se définit. Ce moment est marqué par de forts contrastes entre les différents lieux observés et tout particulièrement entre notre section de TPS/PS et les autres structures.

L'arrivée de Sarah

Sarah arrive avec son père qui lui enlève son manteau (elle se laisse faire), il l'embrasse puis lui dit : « *Viens on va mettre la carte* ». Sarah regarde un peu figée la caméra. Elle porte une veste fuchsia avec la tête d'Hello Kitty à gauche (sur son cœur). Son sac est rose avec une image de Mickey. Sarah est très guidée, voire poussée par son père. Ils vont dans la classe où les enfants se trouvent. Aline est au milieu de la classe et lui dit : « *Bonjour Sarah* », demande à son père : « *elle mange à la cantine aujourd'hui ?* », « *oui* ». Pendant ce temps Sarah s'occupe seule de son étiquette. Elle revient en courant avec de grands gestes vers son père. Le père s'en va, en disant : « *bonne journée* » à l'enseignante. Sarah est immobile au centre de la classe et regarde ce qui se passe autour d'elle. Elle semble hésiter quant à la direction où aller. Dorothee, l'Atsem, lui fait signe avec le visage, elle court vers elle et l'embrasse ; D. l'enlace en riant : « *Qu'est-ce que tu veux faire ?* » S. dit quelque chose d'inaudible et Dorothee répond : « *va chercher* ».

Si Sarah semble hésitante dans sa façon d'entrer dans le script proposé par l'institution, elle connaît celui-ci et y souscrit avec son père. On note l'importance des gestes qui conduisent à évoquer une chorégraphie, le script laissant ouverte la façon dont on se déplace, on danse d'un lieu à l'autre. Mais ce qui frappe dans cette classe, c'est l'absence de relations entre pairs au moment de l'accueil et l'importance de la relation avec l'adulte, ici assez forte et affective. On peut noter la brièveté des échanges entre le père et l'enseignante, uniquement tournée vers la question de la fréquentation de la cantine.

Un deuxième temps consiste à s'atteler à une tâche individuelle qui conduit à faire à côté d'autres enfants, les regarder et interagir de façon limitée.

Sarah va chercher dans un casier une feuille déjà utilisée. Elle regarde le groupe qui dessine. Elle retourne prendre un pot de feutres et s'installe à côté sur la table qu'elle avait observée auparavant. Elle regarde les enfants autour d'elle, Malicia à sa droite parle, elle écoute sans interagir (celle-ci raconte : « *ma maman...* », sans qu'elle semble être vraiment dans une logique de conversation). Puis l'interaction se fait, elle tend un feutre à S., se lève, va prendre un feutre derrière elle et le donne à Sarah qui dessine. M. lui prend le feutre des mains et dessine sur sa feuille, puis elle le ramène là où elle l'avait pris et lui apporte un autre feutre, attentive à ce que fait S. et semblant vouloir lui faciliter la tâche dans une logique de collaboration. Quand S. (qui n'a peut-être pas saisi) veut lui prendre son feutre, elle lui montre celui qu'elle a apporté. S. s'en saisit puis l'utilise, tout en regardant ce que fait l'enfant à sa gauche, comme s'il s'agissait d'imiter, de faire comme. Elle dit quelque chose à M. (inaudible) puis regarde ce qui se passe autour. M. lui prend le feutre pour faire quelque chose sur la feuille (lui montrer ce qu'il convient de faire ?), lui caresse la joue.

Cette scène permet de saisir la relation entre le script qui renvoie à une activité individuelle fréquente au moment de l'accueil, un dessin libre, et la performance des enfants qui est une appropriation de l'activité en y greffant des interactions. On peut saisir comment Malicia soutient Sarah dans son appropriation de la routine, du fonctionnement de la classe, du script. On découvre une logique d'apprentissage entre enfants qui, si elle n'est pas inscrite dans le

projet pédagogique de la classe, n'en est pas moins présente et apparaît comme un élément essentiel de l'appropriation du fonctionnement de la classe par les enfants. Dans la suite de la scène, Malicia va continuer à proposer des feutres à Sarah, à soutenir son activité puis à les ranger. De façon symétrique, une certaine « passivité » de Sarah face aux actions suggérées montre qu'elle accepte d'être guidée dans cette routine. On peut se demander si, pour Sarah, ces activités ne font sens que dans la mesure où elles s'inscrivent dans une relation sociale avec les autres enfants. Cependant elle regarde attentivement ce que fait Malicia, par exemple où elle range les dessins dont le sien. On voit enfin des interactions importantes avec très peu d'échanges verbaux, centrés sur le regard et le geste.

Un autre aspect de cette scène est que, face à la relative passivité de Sarah, Malicia est active, anticipe, arrêtant ainsi d'autorité l'activité dessin avant que cela soit signifié, montrant une certaine impatience quant à la suite de la journée. Ainsi va-t-elle, en emmenant avec elle Sarah, s'asseoir au coin regroupement, comme pour signifier qu'il est temps de passer à autre chose. De son côté, Sarah apprend en suivant et en se laissant guider par Malicia. Cette performance est celle de l'élève sage et disciplinée dont on ne peut méconnaître la dimension genrée.

Les modalités d'action lors de l'accueil

Ce qui caractérise cet accueil à l'école maternelle est d'une part la faible place de l'accueil des parents. Outre de rapides échanges, souvent techniques, ils peuvent aider l'enfant à accomplir les rites attendus, à respecter le script, tout particulièrement celui qui consiste à déplacer son étiquette pour attester de sa présence. D'autre part les propositions faites valorisent des tâches individuelles et ne mettent pas en avant des activités collectives. L'enfant entre en relation avec les adultes et s'il développe des relations avec d'autres enfants, c'est en grande partie en marge du script, tout en faisant sa tâche individuelle.

Ainsi Corentin se livre à trois activités en parallèle. Après avoir mis son étiquette, il choisit une table avec des puzzles : il réalise le puzzle, se rend compte qu'il manque une pièce pour le finir, la trouve par terre, une fois fini, il défait le puzzle et recommence. Il regarde sans arrêt ce qui se passe dans la classe, en particulier l'arrivée des adultes et des enfants. Et il gère une relation sociale : il s'est assis à côté de Malicia, qui semble être son amie, dont il parle à ses parents, avec qui il développe une relation privilégiée de complicité mais qui ne se traduit pas par beaucoup de temps passé ensemble. Il regarde à plusieurs reprises ce que fait Malicia, tape avec ses pièces sur son puzzle. Il y a à la fois une certaine intensité de leur interaction, mais une absence de dialogue verbal, une économie extrême de moyens, une façon de danser ensemble à travers les objets.

On peut dire que dans ce temps court, Corentin danse avec un objet et avec Malicia. Il développe une performance dans le cadre d'une structure qui limite les possibilités d'action entre enfants et avec les objets, en les cadrant et les sélectionnant. Et cela, tout en observant ce qui se passe dans la classe. On peut souligner comment, sous couvert d'une activité banale issue du script officiel de la classe, il apparaît une richesse de la situation et la complexité de la performance de Corentin qui consiste à faire un puzzle, gérer une interaction ou plutôt une danse avec Malicia et à être constamment attentif à ce qui se passe autour de lui. Il me semble que l'on peut ici parler d'exploration, d'exploration du monde social à travers cette attention curieuse, même si les contraintes spatio-temporelles du lieu ne permettent pas une exploration physique. En effet ce qui caractérise le cadre de la classe (par opposition à celui de la cour ou de la salle de gymnastique) est que l'on est supposé occuper une place limitée de l'espace et y rester, le plus souvent, assis. A travers l'observation, on peut cependant considérer que Corentin explore le monde (celui qui lui est offert ici, la classe comme structure spatio-

temporelle) en particulier du regard et de l'ouïe, moyens d'exploration qui lui permettent d'en maîtriser la logique, d'en apprendre les pratiques et de les reproduire. Il regarde les autres danser, pour lui-même pouvoir danser.

Tel est le cas de la danse avec les chaises : chaque fois qu'il quitte sa place, il range bien sa chaise, respectant une règle propre au lieu. Il semble particulièrement attentif à bien faire cet acte de ranger la chaise, mais aussi de la tirer pour un autre enfant afin de bien la disposer pour s'asseoir. On voit ici l'importance de la relation avec les objets et leur usage. Il y a là un script que Corentin respecte étroitement sans que sa performance permette une distance : on a peut-être ici l'exemple d'une routine intégrée qui n'est plus l'objet d'une expression, d'une performance singulière. Ainsi va-t-il parfois ranger les autres chaises en s'appliquant à le bien faire conformément aux attentes des adultes. Mais, à côté de cela, il va se déplacer dans la classe avec plus de gestes que nécessaires (d'un point de vue étroitement fonctionnel), avec moult mouvements des bras et des jambes. Les déplacements sont des danses, des performances, une façon d'utiliser l'espace et un temps non totalement cadré par les scripts pour développer une expression plus personnelle.

Citons un autre élément qui montre la maîtrise du cadre par Corentin.

Corentin va demander à Valérie, l'enseignante, s'il peut sonner la cloche, elle répond : « *oui sonne la cloche* ». Il passe à côté d'un enfant et lui dit : « *c'est moi qui va sonner* », craignant que celui-ci ne le fasse. Il sonne et Valérie dit : « *merci Corentin* ». Aussitôt fait, il s'assied dans le coin regroupement. Quelques enfants le rejoignent. Il regarde ce qui se passe autour de lui. C. est très « sagement » assis, tout au plus fait-il quelques mouvements des bras. Il joue avec ses doigts et regarde autour de lui, met ses mains en cornet devant la bouche. Les enfants s'assoient et ne font rien, attendent. Ils regardent des enfants retardataires mettre leur fiche. L'une semble démunie (ce qui montre bien que l'intégration de la logique de la classe est variable), V. demande si quelqu'un veut l'aider. Tous les enfants installés dans le coin regroupement, dont C., regardent les deux enfants et V. réaliser cette tâche quotidienne consistant à déplacer son étiquette (ce qui suppose de la mettre à la bonne place).

Corentin montre ainsi à la fois sa connaissance du cadre temporel, des rituels et son désir d'y participer, de contribuer à la construction de l'ordre de la classe. Souvent le premier dans le coin regroupement, le premier à obéir à un ordre, il semble soumis à la structure spatio-temporelle. Mais son attitude montre aussi que sa présence est loin d'être réduite à cela : c'est par les mouvements du corps qu'il assume une autre présence, marquée par une performance, une danse permanente.

L'utilisation du coin jeu lors de l'accueil

Pendant l'accueil, il est également possible d'utiliser les coins jeux de la classe, même si leur fréquentation reste limitée par la faible durée de ce temps et l'incitation à utiliser les jeux éducatifs ou supports graphiques disposés sur les tables

Johanna va dans le coin cuisine puis prend une poupée. Walid s'y active beaucoup, met les légumes dans l'évier, puis les remet sur la table avant de les remettre dans le panier que tient J. Il prend une poupée qu'il semble vouloir mettre sur la chaise haute, puis se promène avec la poupée dans la classe. Malicia met une poupée sur la chaise haute. W. est toujours avec sa poupée et J. avec le sac. Plusieurs enfants dont J. jouent avec une poupée. Rachid prend la poupée de J. qui lui montre qu'il doit la remettre dans le couffin où elle se trouvait. Elle la lui prend des mains et la remet en place. R. la reprend, J. la lui reprend.

Cette scène montre l'usage du coin cuisine/poupée lors de l'accueil ainsi que la présence des garçons comme des filles dans cet espace. La fin de la scène montre une circulation d'un objet

sans cris et sans violence. Elle apparaît comme une façon d'entrer en relation par l'intermédiaire des objets. Le jouet est ici surtout un support de communication entre les enfants.

Jouer à toucher

Autour d'une table, Corentin et Malicia échangent entre eux : ils rigolent en se regardant avant d'échanger verbalement. Corentin dit quelque chose qui n'est pas audible, M. touche avec son feutre rose (à l'envers) C. et sa bouche. C. répond avec des gestes de la main qui tient son feutre ; puis met le feutre sur son œil et regarde M. comme s'il avait une lunette, M. touche le feutre et se met du jaune sur la main. Rachid touche, comme une caresse, le bras de Naïssa qui dessine sur la même table et dit : « *quoi ?* », R. rit, lui tapote le bras, sans réaction de celle-ci, puis parle, rit, montrant Elias à la même table.

L'accueil avec son activité, certes cadrée mais peu contrôlée, assez libre et ouverte permet plus encore que lors des ateliers, où les consignes doivent être respectées, de développer des interactions, de faire preuve d'une improvisation sous réserve qu'elle reste dans ce cadre. Les enfants témoignent ainsi d'un plaisir d'interagir, de se revoir, développant une action qui prend sens pour eux. Toucher l'autre est une des actions les plus présentes dans ces moments. L'accueil révèle sans doute certaines des caractéristiques spécifiques à la classe maternelle observée : un cadre rigide laissant peu de place aux interactions entre enfants d'une part, et d'autre part une richesse de ces interactions se développant le plus souvent sous forme de contacts corporels, de gestes, de danses. Au répertoire de pratiques officiel qui définit la classe comme espace pédagogique et contrôlé par les adultes vient s'ajouter un autre répertoire de pratiques quasiment clandestines, celui des contacts et échanges essentiellement corporels entre enfants.

Les catégories d'âge

Durant le regroupement, à plusieurs reprises l'enseignante fait appel aux tout-petits ou aux petits. A un moment où il s'agit des petits, Corentin qui n'a pas écouté s'approche de l'enseignante et celle-ci lui dit que le tour des tout-petits pour trouver le bon chiffre viendra après.

On voit ainsi l'importance de la catégorisation par âge. Les enseignantes parlent souvent aux enfants en distinguant les petits des tout-petits. Si certaines activités sont communes, comme le regroupement, les demandes peuvent être différentes pour les deux groupes et certaines activités – comme les ateliers – sont spécifiques à chacun des groupes. Les enfants doivent donc savoir – et en général semblent savoir – à laquelle des deux catégories ils appartiennent. Ils sont ici définis comme petits (ce qui signifie paradoxalement grands, mais le fait que l'on emploie la catégorie de « petit » montre que les enfants doivent aussi se situer par rapport aux moyens et aux grands de l'école) ou tout-petits.

Dans son commentaire sur cette scène, l'enseignante souligne la différence entre petits et tout-petits et a des réserves sur le fait de les faire cohabiter. Les tout-petits apparaissent comme un problème pour les petits, qu'ils tireraient vers le bas, et la présence des petits implique de limiter les différences de traitement.

Cette mise en évidence de la différence entre deux âges proches renvoie à la logique ségrégative mise en avant par Barbara Rogoff (2003) pour caractériser les modes de participation de l'enfant à la société. Nos sociétés favorisent avec le développement de l'école la classification selon l'âge et le fait de mettre ensemble les enfants du même âge (Garnier,

1998). Cela est essentiel dans l'école moderne, même si les classes mélangées ont longtemps perduré, ne serait-ce que pour des raisons pratiques (nombre insuffisant d'enfants de même âge). Cette caractéristique du modèle scolaire va apparaître comme un trait de la dimension scolaire du préscolaire. Il n'est pas étonnant que l'Allemagne – qui propose un modèle qui se veut non scolaire de la préscolarisation – favorise le mélange des âges entre trois et six ans, voire entre un et six ans, avec le développement de l'accueil des plus jeunes dans les *kitas*.

Dans la TPS/PS observée, la définition de l'enfant par l'âge, traduite en niveau scolaire (on ne donne pas l'âge mais le nom de la section liée à l'âge) est essentielle et se doit d'être maîtrisée par les enfants. Parmi toutes les caractéristiques qui peuvent permettre d'appréhender les enfants, l'âge est privilégié. On est d'abord un petit ou un tout-petit avant d'être une fille ou un garçon qui sont des catégories également sollicitées mais beaucoup moins souvent.

Nous avons un exemple de cette sollicitation à la fin d'une séance d'éducation physique sans autre raison que procéder à un ordre pour passer aux toilettes, d'abord les garçons, ensuite les filles :

Les filles sont au centre, les garçons sont sur les côtés. L'enseignante va chercher Johanna qui est avec les garçons, la prend par la main et demande : « *est-ce que c'est un garçon ? non c'est une fille* ». A Rachid qui se trouve avec les filles : « *Rachid qu'est-ce que tu es, un garçon ou une fille ?* », Rachid répond : « *je sais pas Valérie* », V. : « *t'es un garçon* ».

Il y a imposition d'une identité sexuée qui ne fait pas nécessairement sens pour les enfants. Derrière la socialisation c'est bien une normalisation selon le genre et l'âge qui fonctionne, une imposition d'identité.

Les regroupements

Le regroupement du matin, omniprésente routine d'organisation des écoles maternelles françaises qui, après l'accueil, précède les activités et permet de les organiser si nécessaire, est un moment essentiel dont nous avons vu l'importance pour fixer le cadre temporel. C'est là que se donne à voir l'ordre de la classe. Le regroupement ne consiste pas seulement à faire groupe, mais à faire classe, à construire un groupe défini par la logique scolaire et ses activités sérieuses. Mais pour ces très jeunes enfants cela n'a rien d'évident, le regroupement montrant souvent une tension entre les logiques adultes et enfantines.

L'entassement des enfants

Les enfants accordent beaucoup d'importance au fait de se trouver à côté d'un autre enfant avec lequel ils interagissent. Pour cela ils peuvent s'entasser les uns contre les autres, ce qui déplaît aux enseignantes.

Ainsi lors d'une observation, en arrivant dans le coin regroupement, Aline va intervenir dans la disposition des enfants qu'elle trouve trop serrées. Elle déplace Malicia qui se trouvait près de Sarah pour la mettre ailleurs, là où il y aurait plus de place. Cette scène, vue à de nombreuses reprises, me semble emblématique à plusieurs niveaux : il est assez courant que les enfants soient manipulés comme des objets sans aucune verbalisation sur ce qui se passe. On décide pour l'enfant où il est le mieux, sans prendre en compte ses choix et son point de vue sur la question – qu'est-ce qu'être serré ? – et cette décision prend la forme d'une manipulation d'autorité, l'adulte profitant ici de la différence de taille et de poids. On peut aussi ressentir une certaine violence quand on a observé combien Malicia a anticipé sur le regroupement pour être là où elle est, et à côté de qui elle souhaite.

Au coin regroupement, l'enseignante déplace Elias et lui dit de se mettre par terre pour la double raison qu'il est arrivé en dernier et que les enfants sont « *serrés comme des sardines dans une boîte* ».

Il y a une forte tension dans la gestion des corps entre le plaisir de l'entassement, d'être tout contre, du côté des enfants et la gestion des places, selon la logique d'un espace suffisant pour chacun, par l'enseignante. Il s'agit d'éloigner les corps, de les individualiser, l'entassement renvoyant à un regroupement sans individus, de les mettre dans un supposé confort nécessaire aux tâches du regroupement.

Participation limitée au regroupement

Bien des enfants échappent alors à l'activité du groupe, le plus souvent en jouant seul ou avec un partenaire avec leur corps.

Lors du regroupement régulier sinon quotidien, où les enfants disent ce qu'ils ont fait/appris, nombre d'entre eux (en particulier les tout-petits) n'écoutent pas, s'ennuient, ne semblent pas concernés. Ainsi Harwey soulève son sweet-shirt et regarde son ventre qu'il fait gonfler le plus possible avant d'arrêter. Il touche le mur avec sa main gauche.

Corentin s'assoit dans le coin regroupement, se traîne par terre pour regarder, semble-t-il, la couverture du livre lu précédemment, revient très vite à sa place. Il bouge sur le banc, se remet par terre, reprend sa place, se met debout et fait des mouvements, reprend sa place. Puis il court à une autre place, échange des regards avec une fille (peut-être des mots), revient à la place préalable, se baisse, contacte une autre fille à une place de lui, continue à la regarder, regarde derrière, glisse du banc, se lève et regarde à gauche.

Cet épisode outre qu'il témoigne d'un désir de mouvement pas vraiment satisfait par l'organisation de la classe (ce que reconnaît l'enseignante, mais sans pouvoir proposer, faute d'une salle annexe pour cela, une solution adaptée aux contraintes), nous révèle une véritable performance corporelle, une danse qui permet à l'enfant d'avoir de l'initiative, de prendre des (micro)décisions mais aussi d'entrer en contact avec les autres enfants.

Si de tels comportements sont souvent invisibles (produits dans le dos de l'enseignante), ils sont parfois tolérés au nom des besoins de l'enfant, parfois refusés pour respecter la logique du cadre spatio-temporel – une classe n'est pas une cour de récréation.

L'enseignante au centre du regroupement

Le regroupement met en scène la logique de la classe focalisée sur l'adulte. En attendant que l'enseignante arrive, les enfants regardent où elle est, se retournent. Elle est vraiment au centre du dispositif, définit la logique du lieu, attire l'attention.

Sarah est allée s'asseoir comme d'autres enfants sur le banc. Malicia, devant elle, la tire puis force un peu pour trouver une place à côté d'elle, et donne *in fine* des coups de coude pour pouvoir s'installer. Elle joue avec les cheveux de S. Elles rient toutes les deux. M. touche beaucoup S., plus seulement dans les cheveux mais sur le visage. Elle se tourne sur sa gauche et fait de même avec le garçon assis à côté. Les enfants sont très serrés (en relation à leur désir d'être à côté), ils réalisent un entassement. M. se lève et abandonne sa place.

A. : « *on s'entend plus, j'ai l'impression d'être dans un poulailler moi (...)* Vous n'êtes pas un peu serrés là ? (...) *C'est pas parce qu'on est copain copine qu'on est obligé d'être collés. Est-ce que vous me voyez avec des copines ici ?* ». Elle déplace une enfant, en la tirant par le bras : « *Ça va un peu mieux non ?* »

Se toucher, utiliser le corps pour développer des contacts avec les autres enfants apparaît comme essentiel, pour les enfants : peu de langage, beaucoup de gestes. Mais cela provoque l'intervention de l'enseignante : il s'agit de faire obéir ces corps, de les discipliner et ceci en n'hésitant pas à agir directement sur le corps de l'enfant. Par ailleurs, la remarque sur le poulailler conduit à nier et dévaloriser les modes d'expression des enfants qui se développent dans les cris et les contiguïtés. Il ne s'agit pas d'entrer dans la perspective des enfants, ni de la prendre en compte, mais d'inviter ceux-ci à adopter celle de l'adulte, seule légitime. L'adulte définit ce qui est bien en termes d'expression, de position, de relation, en donnant dans cette scène comme modèle sa propre façon d'être avec les autres.

Cache ce T-shirt que je ne saurais voir

Elias porte un T-shirt avec Pokémon et d'autres franchises (Cars) qui attire particulièrement l'attention : il ressemble à une bande dessinée et intéresse les autres enfants. Ceux-ci touchent les personnages représentés sur le vêtement. Les enfants et E. tapent sur ce qui semble être une voiture de Cars. C'est peut-être l'aspect volume et fluo du T-shirt qui attire. Mais c'est un concurrent, un obstacle pour Aline qui d'office, sans le lui demander, remonte la fermeture éclair de la veste de E : « *Je ne veux plus voir ce T-shirt lumineux, très rigolo à la maison... et hop je ne veux plus le voir* ».

Nous retrouvons ici toute la vie des enfants faite d'interactions dans les interstices, les temps de transition et d'attente. Un objet, le T-shirt lié à la culture populaire de masse, est un support de communication entre les enfants. Mais cet objet doit être caché, ainsi que la culture populaire affichée, dans l'espace scolaire. On peut mettre en parallèle des scènes observées dans des jardins d'enfants allemands où les éducatrices demandent aux enfants de parler des objets ou vêtements, des éléments de culture populaire de masse qu'ils (ap)portent. Ici, au contraire, il s'agit de cacher un objet détournant l'attention qui doit être dirigée vers l'adulte et non vers un enfant ou vers un élément de la culture de masse. Le renvoi à la maison montre que l'école est construite non sur la continuité avec la famille, mais sur la rupture. La culture domestique n'a pas droit de cité à l'école.

Divergences de points de vue entre l'adulte et les enfants

De façon plus globale on peut mettre en évidence des logiques divergentes d'interprétation. Les enfants n'interprètent pas les situations comme les adultes et ceux-ci ne prennent que difficilement en compte la vision de l'enfant, préférant y substituer ce qui est posé comme la vérité ou la bonne façon de procéder. Cela peut apparaître à l'occasion de regroupement mais également lors d'activités.

Comme des lapins

Le regroupement se termine par l'évocation de la séance d'éducation physique :

A. : *Nous allons aller dans le préau pour faire du sport, nous allons apprendre à sauter*

En. : *comme des lapins*

A. : *pas exactement comme des lapins (...) cela ne veut pas dire qu'il peut se passer n'importe quoi et toutes les trois vous n'allez plus être assises à côté*

Le contraire du script c'est le « *n'importe quoi* » contre lequel il faut lutter, l'initiative enfantine tendant vers ce n'importe quoi, du point de vue des professionnelles. La dimension ludique et fictionnelle proposée par les enfants, sauter comme des lapins, est écartée au profit du sérieux pédagogique. En effet, initiative enfantine et jeu vont de pair, refuser l'une c'est écartier l'autre. On peut traduire ainsi la réaction d'Aline : les enfants ne sont pas des lapins, l'éducation physique n'est pas un jeu, ce n'est pas aux enfants mais à l'adulte de définir la situation.

Les statues

V. : On va maintenant **aller travailler** dans le préau. On va faire quoi dans le préau ?

En. : *le sport* »

En. : *on va se rouler par terre.*

Le cadrage enseignant implique de définir chaque activité comme travail et non comme jeu, alors que la réflexion finale montre que la situation n'est pas définie de la même façon par les enfants.

V. : Qu'est-ce que je vais prendre ?

En. : Les tambourins

Valérie demande le rappel des consignes aux enfants qui ont déjà fait cette activité. Au signe du tambourin, les enfants se mettent à courir en criant.

V. : *La prochaine statue elle devra être...*

En : *debout*

V. faisant une moue qui montre le refus – la demande précédente était de ne pas faire de statue debout – puis finalement, comme après réflexion et concession à la demande d'enfants : *bon d'accord debout.*

Cette scène est intéressante car il n'est pas prévu que la consigne vienne des enfants ou si elle vient d'eux, elle doit être conforme à ce que souhaite l'enseignante. C'est bien à elle de définir l'activité légitime, ce que souligne paradoxalement ce contre-exemple, concession marginale mais qui montre la souplesse de Valérie : elle demande à un enfant comment on doit faire la prochaine statue (« *en bas par terre* »). Mais très vite, c'est le retour à la consigne : « *la prochaine statue elle devra être à quatre pattes* ». La suite de l'activité montre la volonté de garder la main sur les consignes, de rester dans une logique qui va de l'adulte vers les enfants et n'invite pas aux relations entre enfants qui se développent en marge.

Education physique

L'éducation physique est un élément significatif de la structure spatio-temporelle, elle se déroule à un certain moment et dans la salle polyvalente, c'est donc bien un élément structurant de ce cadre et reconnu comme tel :

V. : *Vous savez ce qu'on va faire après ?*

En. : *On va faire le sport*

En. : *On va faire le parcours*

V. : *Aujourd'hui il y en a deux.*

Les enfants connaissent non seulement le cadre, mais la dénomination indigène de l'activité (sport, parcours). Loin d'être un moment d'exploration ou de jeu, l'éducation physique, en particulier dans sa forme de parcours, est marquée par la soumission à un ensemble

d'instructions. Ainsi lors d'une observation du parcours évoqué ci-dessus (en fait de deux que les enfants vont pratiquer alternativement), Valérie demande à un enfant d'expliquer ce qu'il faut faire, ce parcours ayant déjà été utilisé précédemment. Il s'agit bien pour chaque enfant de parcourir en fonction de la consigne donnée et rappelée sous forme de démonstration du parcours légitime.

L'éducation physique activité emblématique de la pédagogie de cette école maternelle

On peut noter l'exemplarité de ce moment du parcours par rapport au cadre mis en place par les adultes : il s'agit de l'expression radicale d'une pédagogie de la consigne (marquée par les instructions précises données par les professionnelles) par opposition à une pédagogie de l'exploration (qui serait marquée par l'initiative de l'enfant face à l'espace proposé). Il y a un ordre pour faire le parcours et chaque segment implique un geste, une façon de faire précisément évoquée. On attend de l'enfant qu'il respecte l'ordre et qu'il soit au plus près des actions demandées dans sa relation avec les objets disposés (enjamber, glisser, marcher dessus, etc.) ; quatre adultes (deux par parcours, du fait de la présence d'une collègue à la retraite et d'une stagiaire en plus de l'enseignante et de l'Atsem) sont mobilisées pour guider l'action, pour qu'elle soit au plus près des consignes. La performance doit être le plus proche possible du script, le détournement et l'invention ne font pas partie des attentes. S'il s'agit d'une danse, la chorégraphie est écrite par les adultes, ce qui laisse cependant une marge d'interprétation personnelle, parfois de détournement, quand les adultes ne regardent pas (sauter un segment, faire une action différente pour ne pas s'astreindre à une action jugée trop difficile, par exemple). L'enseignante, dans son commentaire, valide cette interprétation : « Ça répondait à une demande très précise. L'objectif c'était de suivre le chemin ». Il y a eu une phase de découverte dans le passé, avec le seul respect de règles pour ne pas blesser les autres enfants. « Et après, nous on les amène petit à petit à justement, ben, une consigne bien particulière, où on doit suivre le chemin, pas sortir du chemin, pas doubler, enfin toutes ces petites choses là en fait. »

La difficile confrontation des corps

On ne peut cependant limiter l'expérience du parcours à cette dimension. Malgré des règles précises, le parcours est un temps de confrontation aux autres qui semble parfois difficile pour Corentin.

Corentin n'est pas dans la file, mais à côté pour commencer, attend que le dernier enfant soit passé pour se lancer à son tour. Sur les poutres, Malicia est juste derrière lui et le touche, il quitte la poutre pour la laisser passer devant en la touchant. Puis il court pour recommencer le parcours avec le premier tunnel. Il regarde attentivement dans le tunnel pour déterminer quand il peut y aller.

En attendant son tour sur la poutre où l'on avance à califourchon, il saute sur le cube en mousse qui permet d'y accéder. Il abandonne sa place dans la file pour sauter sur les tapis à côté de la poutre, puis reprend en dernière position le rang, en regardant derrière lui. Il semble éviter d'être suivi dans les exercices. Quand il commence à être sur la poutre, une fille se trouve derrière lui et le touche, il se retourne et essaie de l'éloigner de la main. Il semble développer une stratégie particulière pour éviter d'être bousculé et voir dans les autres enfants un risque potentiel dont il tente de se préserver. Il essaie de faire la poutre, y arriverait mais il est bousculé par l'enfant qui vient derrière lui (ce qui justifie tout à fait ses craintes, mais il ne réagit pas pour autant). Il continue d'être bousculé par un enfant qui en bouscule également d'autres pour passer devant : C. quitte la file [évite la confrontation, ce qui donnerait du sens aux moments où il quitte les files ou n'y entre pas, y craignant les bousculades, développant une stratégie de l'esquive).

Il va s'adresser à V. sans doute pour signaler la difficulté à trouver sa place, V. lui en désigne une dans la file. C. essaie de la prendre mais, face à une bousculade, il abandonne sa place pour aller derrière. Il tape Malicia et se fait réprimander par l'enseignante. Il est toujours sur le côté sans trouver sa place dans la file. Il semble refuser de s'imposer par la force, contre les autres. Quand la place est libre, il monte en sautant sur la marche d'accès et finit par prendre place sur la poutre.

Cette scène montre la différence entre le programme, le parcours tel qu'il est pédagogiquement défini et l'expérience complexe d'un enfant, son parcours personnel, les difficultés qu'il peut rencontrer. Il y a loin du script à la performance individuelle. Ici la performance semble être guidée par la crainte des autres, des bousculades, ce qui n'empêche pas Corentin de se transformer parfois en apparent « agresseur » (ici avec Malicia). Or ce qui peut sembler mineur a eu pour conséquence le refus temporaire d'aller à l'école, mettant ainsi en évidence l'importance de cette expérience pour l'enfant.

La mère, pendant l'entretien, nous rapporte des dires de Corentin : *“Je veux pas aller à l'école”*. *“Mais pourquoi Corentin ?”* *“Parce que les autres enfants ils me tapent. Ils me poussent”*. *Et ça a été compliqué parce que c'était vraiment tous les matins. Il y avait aucune exception.* *“Je veux pas aller à la cantine”* *“Mais tes maîtresses tu les aimes bien ?”*. *“Oui”*. Et elle continue : *Il y avait aucun souci avec les maîtresses, mais plus avec la manière d'être avec les autres enfants.*

(...)

Elle poursuit : *Beaucoup plus sympa, beaucoup moins de caprices. Quel est le lien avec l'école ? J'ai eu un moment où, je vous dis entre nous, où il y a deux semaines justement où il me disait : “les autres me tapent, les autres me poussent, les autres machin” et où je me suis dit : “est-ce que c'est pas le milieu qui fait ça ? Comme dans une école...”*

Chercheur : *Pas vraiment, j'ai vu ça dans les autres...*

M. : *D'accord. A l'école qu'il y a à côté, est-ce qu'il vivrait la même chose ... ?*

(La mère soulève un problème lié au milieu socioculturel de l'école de façon très nette même si l'intervention du chercheur fait que la mère ne continue pas dans cette direction)

Elle poursuit : *Alors après il m'a aussi dit : “ils font pas exprès”*.

La dernière phrase renvoie bien à ce qui est observé lors du parcours, la crainte de la bousculade. C'est le seul moment où cela a été observé. Mais cet exemple montre que le rapport aux autres, très lié aux contacts corporels, est loin d'être simple, et à plusieurs reprises Corentin entre en contact avec un autre par un geste qui pourrait être considéré de l'extérieur comme agressif, mais que l'on pourrait également interpréter comme un faire-semblant mal contrôlé. Le faible usage, surtout avec les autres enfants, de la parole rend difficile la compréhension des gestes, des mouvements des autres. Corentin les observe beaucoup et peut-être est-ce ce qui le conduit à s'en préserver. Après la gymnastique, quand il s'agit de remettre ses chaussures, il poussera un enfant qui s'approche trop près de lui.

Si nous avons souligné la force du cadre, il n'en reste pas moins que l'on peut tout autant souligner la complexité et la richesse de l'expérience qui conduit l'enfant à nouer des relations avec les adultes, à interagir (mais aussi à éviter les interactions) avec les autres enfants, à produire des gestes, des actions diverses en relation avec les consignes et la configuration des objets et du parcours.

Les ateliers

Ce que les enseignantes appellent ateliers constitue le centre de l'activité pédagogique dans une classe telle celle que nous avons observée. Il peut y avoir chaque jour deux ou trois plages de temps consacrées à ce dispositif qui consiste à répartir les enfants en groupes (construits par les enseignantes) et leur donner une tâche individuelle à partir d'une consigne commune. Si les enfants effectuent la même activité, il s'agit d'une activité individuelle. Sur une semaine, les enfants font successivement, mais dans un ordre différent, les mêmes ateliers. Certains sont distingués selon le niveau (TP/PS), d'autres non. Une des caractéristiques de cette manière de faire est que l'enseignante ne peut être présente en même temps avec chaque groupe. Elle peut soit être plus particulièrement présente sur un atelier ou circuler d'atelier en atelier. Elle doit être sollicitée par les enfants pour des demandes de précision ou la validation du travail achevé, mais elle n'est pas toujours disponible pour cela, ce qui détermine la façon dont les enfants agissent dans ce cadre.

Faire des boules de pâte à modeler

Sarah est dans le même atelier « pâte à modeler » que Corentin et un autre garçon : ils ne manifestent pas beaucoup d'enthousiasme. S. y met cependant un peu plus d'énergie que les deux autres. Elle tend un petit morceau de pâte à modeler à C. qui fait semblant de manger. Chacun semble faire une activité différente. Aline vient montrer, en tenant la main de C., comment faire une boule avec la pâte à modeler. Puis elle fait de même avec S. Il s'agit de faire des raisins pour les mettre sur un dessin de grappes de raisin : une tâche d'exécution. S. parle sans qu'il y ait clairement un destinataire.

C. : « *on apprend à faire des boules* ». Un autre enfant a pris une boule à S. qu'il défie avant de la lui rendre. Seule S. fait vraiment de façon appliquée l'exercice, ce qui n'est pas vraiment le cas des deux garçons. C. montre sa boule à Aline, à la recherche, comme souvent, de l'acquiescement de l'adulte. L'autre garçon fait autre chose. A. à C. : « *depuis le début tu ne fais pas ce que j'ai demandé, tu me fais quoi?* » A l'autre garçon : « *Est-ce qu'on apprend à faire des trains ?* » Les deux garçons témoignent d'une certaine résistance face à une consigne qu'ils ignorent pour faire ce qu'ils ont envie de faire. « *Au travail Corentin, si tu ne fais pas au moins une boule, tu n'arrêtes pas* ». C. qui sait faire sans problème ce qui est demandé va en quelques secondes faire une boule (avec une autre technique, en utilisant les deux mains et non la table) et dire à A. : « *regarde ce que j'ai fait* », mais A. est déjà partie ailleurs. L'autre garçon s'amuse avec son petit train. Ce qui l'intéresse c'est de jouer avec la pâte à modeler. On range la pâte à modeler dans la boîte avant que la boule de C. ait été évaluée.

Outre la dimension genrée de l'obéissance aux consignes dont témoigne la différence entre l'attitude de Sarah et celle des deux garçons, on peut noter l'absence de sens de cette activité pour les deux enfants dans la mesure où il s'agit seulement d'une demande de l'enseignante pour qui on fait. Les garçons préfèrent se livrer à d'autres activités. Corentin est capable de faire facilement une tâche peu exigeante, mais le résultat ne sera jamais évalué. La logique de la consigne conduit à maintenir les enfants dans des tâches peu stimulantes, valorisant l'exécution et le respect de la consigne qui finit par valoir pour elle-même. Ces tâches définies explicitement comme travail (« *Au travail* » dit Aline à Corentin) sont esquivées au profit d'un jeu par les deux garçons. En sortant de la consigne, ce jeu marque le passage d'une demande de l'enseignante à l'initiative de l'enfant.

Enfiler des perles

Dans le coin regroupement, Sarah se retrouve à sa place habituelle à laquelle elle semble tenir. Toujours l'attente

A. : *Cette après-midi, c'est les mêmes ateliers qu'hier. Nous allons travailler les algorithmes*
En. : *et les perles*

A. : *Les perles, c'est les tout-petits qui travaillent la dextérité des doigts, pour bien utiliser leurs doigts*

A. : *Donc les tout-petits vous allez vous installer aux perles (...) Les tout-petits en route*

A. : *Rachid tu y vas, tu es un tout-petit, tu es grand par la taille mais tu es en toute petite section*

Six tout-petits sont autour d'une table avec au centre un bac de grosses perles en bois de couleurs différentes. Ils attendent. Aline leur distribue à chacun un fil plombé avec une première perle, et donne la consigne : « *Tu enfiles des perles pour faire un joli collier* ». A un enfant : « *Tu veux bien **m'**enfiler les perles au lieu de **jouer** avec le fil* »

Sarah y va plus doucement que les autres dont certains (comme Malicia) ont déjà enfilé beaucoup de perles. Elle n'a toujours pas enfilé de perles, enfle la première, montrant une difficulté à trouver le bout du fil. Corentin au lieu d'enfiler des perles joue avec le fil ; il semble même avoir enlevé les premières perles enfilées.

A. : *Rachid tu essaies de mettre dedans*

S. ne semble toujours pas avoir réussi à enfiler une première perle, elle utilise le support comme un pendule. Malicia à côté a presque terminé. Les autres ne rentrent pas vraiment dans l'activité

A. met les perles et la ficelle dans la main d'Harwey pour lui faire faire. Elle fait la même chose avec S. ; elle intervient sans expliquer : « *Attrape le fil* » et, en fait, lui tient la main pour le faire.

A. félicite M. d'avoir un collier « *presque aussi grand qu'elle* » et demande à tous de remettre les perles dans la boîte, sans regarder les autres colliers : *Harwey t'en as mis, c'est bien*.

S. met tout dans la boîte, sans enlever les perles du fil. On peut dire qu'elle est passée largement à côté de cette activité qui ne semble pas avoir eu de sens, ou qu'elle a fait autre chose, ou bien encore qu'elle a essayé sans succès, ou que le peu qu'elle a fait a été extrêmement guidé...

Comme pour les boules du matin, on peut se demander quel sens a cette activité pour les enfants. Seule Malicia y adhère dans la mesure où elle semble accepter la logique scolaire sous-jacente. Par ailleurs, ce qui est fait est détruit à peine achevé, ce qui ne peut que dévaloriser l'activité dont on ne garde pas de traces et qui parfois n'est pas validée par l'enseignante. Son sens renvoie pour l'enseignante (mais sans que cela donne un sens pour les enfants) à la dextérité – évoquée telle quelle – dans une logique de décomposition des actes et des objectifs. Les performances sont plus ou moins éloignées du script selon les enfants.

Les épingles à linge

Le groupe où se trouvent Corentin et Elias met des épingles à linge sur un cercle de carton doré, les épingles représentant les rayons du soleil. C. joue avec une épingle en direction de E. qui, concentré sur la tâche, ne le voit pas. Il s'agit de mettre les épingles tout autour, partout. Corentin joue et prend plaisir à enlever toutes les épingles à linge, après avoir été très concentré sur la tâche. Il fait tourner le disque. E. montre une épingle à Malicia : « *Elle est cassée* », puis lui dit : « *Regarde le soleil* »

Aline : *Corentin, c'est pas ça le travail.*

A. : *Elias y'a rien. Les épingles mises ont été enlevées.*

A. : *Corentin il joue, Corentin tu **me** fais un joli soleil.*

La chercheuse qui se trouve là intervient pour dire que le travail avait été fait.

A. : *Mais je n'ai pas vu, il faut refaire les garçons*

A. : *Allez Corentin, tu recommences, Elias aussi*

Corentin a remis très vite une dizaine d'épingles à linge et joue avec le disque. Chacun montre son disque avec les épingles : « *C'est bien, vous pouvez les enlever* », leur dit Aline, « *E. tu en mets encore deux* ».

L'intervention de la chercheuse conduit l'enseignante à préciser le fonctionnement : un travail qui n'a pas été vu par l'enseignante n'a pas valeur, on apprend à travailler pour la maîtresse : « *Moi je veux voir* ». A la chercheuse, elle dit « *Hélas, je ne peux pas voir tout en même temps* ». Un travail non évalué est comme un travail qui n'a pas été fait. Cela renforce le fait que l'on travaille non pour soi mais pour l'enseignante, alors que l'on joue pour soi, mais ici en se retirant de l'activité telle que définie par elle.

Des carottes

Une carte indique la place de chacun. Rachid se met à sa place et joue avec deux cartes, la sienne et celle d'un enfant qui n'est pas encore là, lequel quand il arrive reprend sa carte des mains de R. Une tâche d'exécution leur est donnée. Déchirer des morceaux de papier orange pour faire des carottes (des peaux de carottes ?). Chaque enfant a une feuille orange pour une tâche individuelle. Les enfants ont tendance, malgré la remarque d'Aline, à faire des morceaux trop gros, ce qui rend la tâche plus aisée et plus rapide. « *C'est fini* », crie Malicia. A. revient et ressort les morceaux trop gros pour les redonner aux enfants. Les enfants se disputent la barquette où sont mis les morceaux déchirés. A. vide la boîte pour que les enfants fassent des morceaux plus petits, puis prend les mains de R. pour lui montrer le geste de déchirer. A l'initiative de R., trois garçons font comme lui, jouent avec les papiers déchirés au milieu de la table, les approchent d'eux, les manipulent. R. est à plat ventre sur le sol au prétexte de ramasser des papiers qu'il a lui-même fait tomber dans le jeu précédent. A. vient, le prend et l'installe sur sa chaise. Les enfants sont invités à déchirer encore.

On voit comment sans arrêt les enfants échappent au script, développent leur danse avec toujours une surabondance de gestes par rapport au nécessaire. Tout se passe comme si à côté du répertoire de pratiques légitimes (ici déchirer), auquel les enfants peuvent donner plus ou moins d'importance, se développait un autre répertoire lié au corps, à la relation avec les autres enfants.

La consigne et le cadrage des activités

La tour

Un cadre scolaire structuré autour de la relation enseignante/enfant ne tend pas à mettre en valeur la relation entre enfants. Aucune des activités proposées durant nos observations n'a valorisé un travail effectivement collectif, n'a proposé un dispositif collaboratif. Ainsi, les tout-petits sont invités à faire une tour la plus haute possible, non pas collectivement mais individuellement, et s'ils ne sont pas mis en concurrence, chacun sera évalué sur le respect de la consigne et la réussite de l'exercice. Durant cette activité, il y aura quelques interactions limitées entre enfants mais l'essentiel ici sera une relation avec le jeu de construction pour construire la tour, en respectant plus ou moins la consigne.

Corentin a construit sans trop s'occuper de la consigne, même si le résultat est compatible avec celle-ci. Valérie leur demande : « *Est-ce que j'ai **mes** grandes tours, on peut les regarder les grandes tours* ».

La tournure employée par Valérie, avec le verbe avoir et un adjectif possessif (tournure massivement observée chez les deux enseignantes comme chez l'Atsem) est significative d'une activité centrée sur l'enseignante. C'est ce qui va distinguer cette séance d'un moment de pur jeu avec le même matériel. Cet atelier est repris sous une autre forme l'après-midi avec les mêmes tout-petits :

Valérie : *Je vais reprendre les tout-petits ici, on va refaire les tours comme ce matin ; on va refaire un essai d'une autre chose*

Elle revient avec une caisse de jeux de construction.

V. : *Vous vous souvenez de ce matin, asseyez-vous là autour de la caisse.*

Les enfants autour de la caisse commencent à prendre des pièces.

V. : *hé, j'ai dit quelque chose ? J'ai dit on s'assoit autour de la caisse, on touche pas, on laisse, Rachid laisse, on n'a pas encore fait.*

Corentin est le premier à ranger la pièce qu'il a touchée, puis il prend une pièce de la main d'une fille pour la remettre dans la caisse.

V. : *On lâche tout [en apportant une seconde caisse de briques], on lâche tout, remets-moi ça là-dedans.*

Ce moment est emblématique de l'organisation de la classe : avant d'agir il faut que les enfants aient reçu une consigne, le jeu avec les éléments de construction étant ici exclu. Il faut attendre. La pratique légitime est celle introduite par les consignes de l'enseignante. Si Corentin avait, comme les autres enfants, commencé à jouer, il est le premier à remettre ses pièces dans la caisse et impose cette consigne à une fille. Cet exemple montre bien que la performance de l'enfant doit obéir à un script étroitement défini, même si les observations permettent de voir que les enfants développent des performances qui échappent à ces scripts. Va suivre la définition d'une nouvelle consigne, différente de celle du matin et qui apparaît à nouveau comme une demande explicite de l'enseignante.

V. : *On va pas faire la même chose. Qu'est-ce qu'on a fait ce matin, vous vous souvenez*

C. : *une grande*

V. : *une grande quoi ?*

C. : *tour*

V. : ***Je voudrais** cet après-midi qu'on fasse une tour, de la même couleur. Par exemple c'est quelle couleur, rouge, tu saurais faire une tour rouge.*

C. opine de la tête

V. : *Qui est ce qui veut bien **me** faire une tour toute verte ?*

Malicia : *Moi*

V. : *Vas y Malicia*

V. : *Elias Bleu ; Rachid rouge aussi*

Une troisième caisse arrive. Valérie distribue une couleur à chaque enfant.

Mais l'activité, pour beaucoup, va se développer en oubliant la consigne que Valérie rappelle. Très rapidement elle arrête la séance :

V. : *On s'arrête on va regarder.*

V. : *Qui est-ce qui a **réussi** ?*

C. : *Moi [montre un ensemble rouge]*

V. : *Bravo Corentin*

C. collabore alors avec V. pour chercher les tours de la même couleur, même s'il se trompe, trop prompt à répondre. C. enlève ce qui n'est pas rouge dans la tour de Rachid.

V. : *On va s'arrêter, vous pouvez jouer avec les briques. Maintenant vous faites une belle construction, comme vous avez envie, je viendrai regarder.*

On retrouve des traits essentiels du cadre spatio-temporel de l'école : l'évaluation est individuelle, il s'agit de savoir qui a réussi ; en fait qui a respecté la consigne tant l'évaluation de l'activité se confond avec l'évaluation du respect de la consigne. Quant au jeu, il arrive toujours après, comme récompense, et non pas comme exploration. Le jeu donnera lieu à

quelques interactions entre Corentin, qui détruit les tours avec la voiture qu'il est allé chercher dans le coin garage, et les autres enfants.

Pour l'enseignante il s'agit d'une activité légitime à ce moment de l'année (mars). Le tâtonnement, la découverte caractérisent les premiers temps de contact avec le matériel, comme elle le souligne lors de l'entretien.

V. : *bien sur. Où il y a eu beaucoup, beaucoup de tâtonnements, surtout avec les tout-petits.*

Chercheur : *Ça se traduit comment ?*

V. : *ben par exemple quand vous mettez ...les Lego, ils les ont manipulés plein de fois librement. (...) Voilà donc après ça arrive dans un processus d'apprentissage où effectivement nous, on va poser les choses on va dire on fait un tri de couleurs, on va faire des tours, petites, grandes...*

Ch. : *d'accord*

V. : *mais ça arrive pas, hop !*

Ch. : *non...*

V. : *Ça rentre dans un processus d'apprentissage où heu ils ont eu toute une phase de manipulation, bien évidemment.*

L'empreinte de la main

Valérie demande aux enfants d'expliquer comment ils ont fait une empreinte de la main avec la peinture : « *comment vous avez mis la peinture ?* ». Les enfants reproduisent les gestes, Corentin regarde et mime (il n'a pas encore fait cet atelier), très attentif à faire le bon geste.

V. : *Vous allez regarder où il y a votre prénom. Moi je dis rien, on s'installe à son atelier*

C. : *Je suis pas au bac à sable*

V. : *Non, je ne vois pas ton prénom.*

Il a vu son prénom à l'atelier peinture, il va automatiquement chercher son tablier qu'il secoue pour pouvoir le mettre, ne trouve pas la solution et va vers V. qui lui met le tablier.

On voit comment la relation à la consigne passe ici par le corps, comme si Corentin la dansait avant de l'effectuer. On retrouve également sa bonne intégration des règles de la classe dans cette façon de mettre son tablier dès qu'il a vu son nom dans l'espace peinture. Il s'agit bien là encore de la maîtrise d'une structure spatio-temporelle et du script.

Corentin s'installe à sa place toujours de façon parfaite. Il attend.

V. : *C'est bien, Corentin* (bien, ici, c'est prendre la posture du bon élève)

La stagiaire ATSEM arrive, relève les manches de C., lui prend la main avec le pinceau pour guider le geste de prendre la peinture puis de peindre la main. Ensuite elle lâche sa main et lui dit : « *toute la main comme ça* », en montrant sa main. C. s'applique à mettre la peinture sur sa main puis pose sa main sur le papier. La stagiaire, parce que C. n'a pas mis assez de peinture, mais sans analyser pour autant le résultat obtenu, lui prend la main et peint elle-même dessus, « *comme ça et après tu poses* ». C. pose longuement la main, la soulève, regarde la stagiaire occupée avec un autre enfant puis repose sa main à côté. Il regarde sa main avec la peinture, regarde les autres enfants et repose sa main pour une troisième empreinte sur le papier. La stagiaire lui demande de le faire avec l'autre main. Elle lui enlève le pinceau et lui dit : « *Mets ta main* » ; l'action est totalement guidée. C. attend « sagement », en ayant sa main gauche posée sur le papier à côté des empreintes de la main droite. Il arrête et il recommence à mettre cette fois ses deux mains sur le papier par-dessus les empreintes déjà effectuées. C. continue à avoir les deux mains sur le papier sans bouger, regardant ce qui se passe autour de lui. Il se lève pour aller se laver les mains dans les toilettes, puis va s'essuyer les mains, enlève le tablier et regarde ce qui se passe dans la salle polyvalente à travers une porte entrouverte.

Ce déroulement montre bien la logique qui structure les activités proposées aux enfants. Leur participation est fortement encadrée par les adultes qui non seulement définissent les tâches mais les conduisent largement. L'élève doit attendre qu'on lui donne les consignes ou simplement qu'on lui signifie qu'il est temps de commencer. L'initiative de l'enfant est largement absente. Il s'agit pour lui d'entrer dans le cadre et de suivre les consignes.

Ensuite on peut penser qu'il est dessaisi du sens de l'activité totalement guidée par la stagiaire. Corentin est de fait constamment dans l'attente de la validation par celle-ci. La tâche devient mécanique ou se réduit à son cadrage : apprendre à respecter des consignes comme s'il s'agissait du curriculum sans cesse repris d'activités en activités. L'enseignante critiquera l'attitude de cette stagiaire Atsem qui fait à la place des enfants, ce que feraient beaucoup d'Atsem qu'il conviendrait de former, comme ça a été le cas pour Dorothée, dit-elle. Reste que si, dans ce cas, la stagiaire passe du guidage au fait de faire à la place, la structure même de l'activité et le rôle de l'enfant limité à l'exécution, favorisent une telle « dérive ».

Cette activité solitaire ne permet pas de relation avec les autres enfants, est centrée sur une relation adulte/enfant et se réduit à respecter des consignes sans qu'à aucun moment le sens ne soit livré. Cela ne signifie pas qu'elle n'ait pas de sens pour l'enseignante, mais celui-ci n'est pas donné aux enfants et ne se donne pas à voir pour l'observateur. Ne se donne à voir (sans doute autant pour les enfants que pour l'observateur) que le fait de faire ce qui a été demandé : laisser une empreinte de ses mains sur le papier en utilisant la peinture. Le script est ici d'autant plus présent que la stagiaire le relaie en faisant plus que guider, en transformant quasiment l'enfant en marionnette manipulée. Si le script apparaît contraignant, il donne l'occasion d'une performance marquée par son relatif respect par l'enfant qui se plie volontiers à la demande, mais aussi par une interprétation singulière dans sa façon de multiplier les empreintes. On peut voir ici à l'œuvre le projet de socialisation scolaire, c'est-à-dire de socialisation aux codes, normes et attentes de l'école, comprise à la fois comme institution et comme environnement social particulier.

Le jeu

Malgré l'âge des enfants (de deux ans et demi à quatre ans), le jeu est faiblement présent dans la classe. Lors de l'accueil il est possible de jouer, mais sont proposés surtout des jeux éducatifs du type puzzle ou coloriages. Les séances avec les jeux de construction sont pensées comme des exercices et non des jeux. Si la cour de récréation est un espace de jeu, cela n'est en rien spécifique à l'école maternelle. On trouve, en fait, cette place limitée du jeu, propre à beaucoup de petites sections et généralisée en moyenne section : lors de l'accueil, au lever après la sieste et quand les enfants ont fini leur travail en atelier. La présence du jeu est faible, ce qui constitue une spécificité de cet espace/temps par rapport à d'autres. Si l'on considère que la spécificité du jeu (Brougère, 2005) renvoie entre autres à l'initiative de l'enfant, on peut voir comment celle-ci, largement absente des activités, est marginalisée dans l'organisation de la classe qui comporte deux coins jeu assez réduits : un coin dit garage avec un tapis de type « circuit voiture » et des véhicules tels que des voitures, tracteurs, etc. mais aussi les jeux de construction, et un coin poupée avec, sur le côté, une cuisine. On trouve également, sans que cela constitue véritablement un coin, un étal de marchand(e) de fruits et légumes dans un autre lieu de la classe (près du coin bibliothèque).

Le jeu de Corentin dans le coin garage

Corentin est fortement attiré par le jeu, comme le montre la scène suivante qui a lieu, une fois fini (expédié ?), l'atelier autour des empreintes de la main.

C. va vers le coin garage. Entend « *Corentin* », s'arrête brusquement et recule.

V. : *tu peux ouvrir, tu mets sur vert le coin du garage.*

C. tourne le disque⁴ rouge du côté vert. V. dit à Malicia d'ouvrir également l'autre coin (cuisine et poupée). Très déterminé C. va vers une caisse, sort un véhicule et joue à le faire rouler. Il s'intéresse ensuite au garage avec lequel il joue, en faisant rouler des voitures à l'intérieur. Il montre beaucoup de concentration et d'implication dans le jeu. D'autres enfants arrivent dans le coin. C. continue avec le garage auquel Elias joue également. C. prend une autre voiture dans la caisse. Il revient à la première après s'être levé. Il prend un petit train, sorti avec une fille, et fait rouler divers véhicules. Il joue avec Sarah qui lui tend des véhicules qu'il prend et fait rouler. Il a construit avec son aide un long train puis y joue seul. Il continue à faire rouler en rond le petit train, suit les lignes du tapis de jeu qui représente des routes. Il arrête de jouer et regarde Hamin qui joue avec l'établi puis reprend la locomotive du train pour la faire descendre sur une petite piste de voiture. Il reprend le train pour le faire rouler puis remet la locomotive en tête du train à attaches magnétiques. Il prend la petite voiture avec laquelle jouait Elias qui regarde, il tente de la reprendre. C. la reprend, E. regarde. Une fois E. parti, il retourne au train. C. prend une caisse et en sort d'autres véhicules.

Il va parler à la stagiaire (inaudible) puis va aux toilettes et revient. Il fait rouler des voitures, essaie de se protéger de Hamin qui arrive. Se « bat » avec lui, en faisant des roulades, ce qui semble être un jeu, très court, de quelques secondes. C. sort et revient, fait rouler de nouvelles voitures, quitte le coin jeu, montre quelque chose à Dorothee (un objet type morceau de bois qu'il a regardé sous toutes les coutures) puis va le mettre dans la poubelle.

Il retourne au coin jeu, prend une nouvelle voiture dans une caisse, regarde le contenu de la caisse, fait rouler une voiture au-delà du coin et y revient très vite. Il fait rouler un camion sans remorque puis tape le camion avec un autre véhicule.

Les enfants jouent dans un espace limité avec très peu d'interactions, mais en arrivant à gérer leurs croisements, leurs activités sans heurts. La cloche retentit. Il se précipite aussitôt pour ranger, ce que ne font pas les deux autres enfants qui continuent à jouer. Il range tout et pas seulement les jouets avec lesquels il a joué.

Cette scène montre que, malgré son intérêt très fort pour le jeu et en particulier avec les véhicules, ce dont nous ont parlé les parents lors de l'entretien, Corentin reste fortement influencé par le cadre. Croyant qu'on l'arrête sur le chemin du coin garage, il se garde d'y aller sans avoir l'accord de l'adulte. Dès qu'il entend la cloche, il s'arrête et range. Mais entre ces deux moments, il jouera avec le matériel proposé dans un espace trop réduit pour permettre le développement de jeux complexes. Son intérêt pour le coin est souligné par le choix de le photographier, ainsi que différents véhicules.

Derrière le jeu, c'est l'objet véhicule qui importe à Corentin, ce qu'indiquent ses parents lors de l'entretien. Il s'agit bien ici de danser avec les objets, de partir du script limité du fait de l'hétérogénéité de ceux-ci (invitation à faire rouler ou, pour le train, à associer les wagons) pour développer une performance comme celle décrite ci-dessus.

Mère : *Ah non, mais c'est sa passion à lui les véhicules.*

Père : *Le premier cadeau qu'il ait demandé, c'était un camion de poubelles (rires).*

M. : *Il y a que ça, des camions, des tracteurs. D'ailleurs là il a donné sa tétine à la petite souris...*

P. : *il y a une semaine.*

M. : *... et il lui a demandé en échange un camion qui transporte des tracteurs.*

Cette passion est en relation avec la culture populaire de masse :

⁴ Ce disque permet d'indiquer si un coin est ouvert ou fermé

Père : *Il aime autant, comme dessin animés, par exemple Cars que Le Roi Lion. Il demande les deux de manière à peu près équivalente.*

Depuis quelques mois, Corentin passe plus de temps à jouer seul, selon ses parents (alors qu'auparavant, il les sollicitait plus). De même, il joue volontiers et bien (selon ses parents) avec ses cousines. Corentin semble aimer le jeu et son activité ludique est importante :

Mère : *Ah c'est marrant parce que j'en parlais hier soir avec Valérie en récupérant Corentin et je disais : je comprends pas à la maison il me dit non à tout. Je veux lui faire faire de la pâte à modeler, il veut pas, de la peinture non, tout ce qu'il veut c'est jouer, jouer, jouer avec... Il joue sans arrêt. Il joue et il lit. Voilà. C'est ses deux activités favorites.*

Il est intéressant de noter qu'à une proposition de faire comme à l'école pour laquelle sa mère, enseignante, semble particulièrement légitime, il préfère le jeu, justement peu présent à l'école. Cela ne semble pas gêner les parents pour lesquels, leur enfant pouvant jouer à la maison, il n'y a pas lieu qu'il fasse la même chose à l'école (une limite au regard de la garde par l'assistante maternelle qui était, selon eux, trop proche de ce qui peut se faire à la maison, surtout en l'absence d'enfants du même âge).

Le jeu n'est donc pas vraiment légitime à l'école maternelle pour cette enseignante débutante. Malgré ces conditions matérielles limitées, Corentin s'investit fortement dans le jeu. Celui-ci est l'occasion de courtes interactions entre enfants qui ne débouchent pas sur de véritables jeux en commun, faute d'un aménagement qui les faciliterait. Le jeu est pensé comme moyen de gérer la classe en dehors des activités cadrées (Brougère, 1995), d'occuper les enfants qui ont fini leur travail, de libérer l'enseignante pour suivre les enfants ou les groupes qui doivent être accompagnés dans leur travail.

Le jeu de Rachid dans le coin garage

Rachid va jouer avec l'établi puis dans le coin garage, à côté d'Elias. Il joue avec le garage, E. lui lance un véhicule qu'il prend. R. recherche longuement dans le bac le véhicule qui lui convient. E., de son côté, joue avec le train en bois. R. fait rouler plusieurs véhicules, sort du coin garage et les fait rouler dans la classe, puis revient au coin garage sans avoir été remarqué par Aline (parmi les trois véhicules, il y a deux petites voitures et un gros camion sans sa remorque). Puis il retourne au garage.

R. est toujours sur le garage dont il manipule les différents éléments (tel l'élévateur), il semble en partie au moins dans l'exploration/découverte de l'objet, en partie dans la manipulation/jeu à partir de celui-ci. Il reprend les voitures, les fait rouler, les met à l'intérieur du garage, puis les fait rouler dans un espace limité, ce qui le conduit à des contorsions originales [une danse type hip hop]. Il commence à ressortir avec ses voitures du coin garage, regarde puis y retourne (il semble savoir que cela n'est pas autorisé). Il se couche complètement pour faire rouler la voiture : R. rampe pour manipuler la voiture, va à la limite du coin, on a le sentiment qu'il va en sortir puis y retourne. Il a maintenant quatre véhicules (une petite voiture de plus) qu'il essaie de faire rouler ensemble (deux dans chaque main, ce qui n'est pas facile du fait de la différence de taille entre le camion et le quatrième véhicule). Il joue à nouveau à la limite du coin (on peut aussi penser qu'il préfère rouler sur le sol de la classe que sur le tapis de jeu qui délimite le coin garage).

Les conditions de fonctionnement de la classe font qu'il n'est pas courant de pouvoir observer une longue séance de jeu. Rachid nous l'offre. Ici les objets sont le script très ouvert d'une activité et permettent des échanges entre enfants. Les objets sont choisis avec soin, les enfants se trouvent dans un domaine de maîtrise voire d'expertise. Faire rouler des petites voitures est un exercice corporel, un engagement de tout le corps, une danse au prétexte de faire avancer

la voiture mais qui va bien au-delà de ce que l'objet prescrit. On voit ici l'interprétation personnelle, l'*agency* ou capacité d'agir, le jeu qui ne se limite pas au script assez succinct qui s'enracine dans une culture ludique ancienne (faire rouler un objet).

Rachid semble jouer avec les règles, va jusqu'aux limites de ce qui est autorisé avec le désir de les enfreindre, comme il l'a fait une fois. Mais il peut également chercher à optimiser son jeu (faire rouler), en utilisant un sol plus adapté et sur une distance plus grande. La taille du coin ne favorise pas vraiment un tel jeu. Le jeu est fortement solitaire mais rien n'est fait pour encourager un jeu collectif dans la disposition du coin.

Ranger ou l'individuel contre le collectif

Une fois l'atelier fini, Elias se précipite au coin garage (il fait rouler une voiture sur le tapis) mais il est déjà trop tard, la cloche appelle au regroupement de la fin de matinée. Il continue cependant à jouer avec le garage en plastique. Aline l'interpelle : « *Elias tu **me** ranges, tu n'es pas en train de jouer* ». Une fille donne des conseils à E. pour ranger, ce qui produit un petit moment de coopération. E. reprend un élément d'un bac pour le mettre (le jeter) dans un autre : « *ça va pas ça là* ». Cette coopération est loin d'être valorisée : « *Quand on range on le fait silencieusement* » dit Aline. Coopération, discussion, résolution de problème (pour fermer une boîte) ne sont pas vues par l'adulte, qui intervient pour dire : « *Ça y est parce que là ça fait un bruit monumental* », puis : « *Elias tu nous rejoins* ».

Le temps du jeu est très limité, à peine commencé il est déjà achevé, arrêté sans tenir compte de ce qui se passe du côté des enfants. Cela montre bien le peu de valeur accordée au jeu. Ensuite Elias est soumis à des injonctions contradictoires. Aidé dans son rangement, il est rappelé à l'ordre, il ne doit pas parler. L'activité se doit d'être individuelle, la coopération entre enfants n'étant pas encouragée. Faute de conversation autorisée entre enfants, la parole ne peut que venir de l'enseignante ou être donnée par elle. Par ailleurs il doit ranger (il le fait avec beaucoup d'application et de façon intéressante) et il doit arrêter de ranger pour rejoindre le groupe. Cela traduit une impossible individualisation de l'activité : il convient que chacun réponde au script, tout particulièrement quand il s'agit du regroupement. Il faut aller à la place assignée et le groupe se doit d'attendre le retardataire. Chacun est soumis au rythme du groupe sans que pour autant le groupe ne soit une force construite. Le script concerne la gestion du collectif, pas le développement d'une activité collective.

Les récréations

Les récréations de Corentin

Ce qui caractérise le comportement de Corentin durant les récréations c'est à la fois son engagement (il participe, court, est actif ou observe) et sa relative solitude, celle-ci n'étant rompue que par des interactions brèves avec des enfants et ses tentatives de relation à travers son jeu du lion qui n'aboutissent pas. Il parcourt en tout sens la cour, court, traverse, d'une certaine façon montre qu'il maîtrise bien cet espace/temps (seul lieu où il semble prendre conscience de ma présence et/ou de celle de la caméra, me demandant de le suivre alors que je le fais déjà depuis plusieurs heures). Quand on lui demandera de faire des photos, c'est un des lieux où il ira et qu'il photographiera après l'avoir parcouru de long en large. Son attention aux détails, le fait qu'il photographie une plaque d'égout, par exemple, montre sa connaissance précise du lieu.

En dehors du fait de courir, d'aller d'un point à un autre, de s'arrêter pour observer (le maître d'une autre classe, les autres enfants ou l'intérieur de l'école à travers la vitre), il pratique

assez couramment un jeu qui consiste à faire peur aux autres en criant, jeu traditionnel fort répandu, étudié par Corsaro (2010) sous le nom de jeu d'approche-évitement. Dans sa version complète, le jeu consiste pour le partenaire à faire semblant d'avoir peur et à s'enfuir à toutes jambes. Mais Corentin arrive rarement à obtenir que d'autres jouent le jeu en s'enfuyant à l'approche du monstre qu'il prétend être. Lors de l'entretien avec ses parents, auquel il assistait, il nous a dit qu'il faisait le lion. Il pratique ce jeu à la maison face à son petit frère (de sept-huit mois) qu'il joue à effrayer.

On voit à nouveau que, pour lui, construire une relation avec les autres n'est pas chose aisée. Après la crainte d'être bousculé, Corentin s'inscrit dans un jeu où il se donne le rôle de celui qui fait peur et qui, donc, maîtrise la situation et ne risque pas d'être bousculé. Son insuccès ne le tourmente pas et il recommence, en particulier en direction de filles, au hasard des rencontres. Il continue à imposer son rôle sans tenter d'entrer en négociation avec d'autres enfants pour définir le rôle de chacun. Une autre façon moins fréquente d'entrer en contact est de jouer à cache-cache, en cachant sa tête avec son bonnet.

S'il est attiré par la structure de jeu, il ne l'investit que partiellement, peut-être à nouveau par peur de la bousculade.

Corentin se positionne à l'arrivée du toboggan et regarde les enfants glisser, fait des mouvements sur le bas de la glissière du toboggan en sautant sur les pieds, recule quand un enfant arrive, puis regarde glisser sur le côté, s'approche du maître tout à côté.

L'après-midi il attendra que la maison sous le toboggan soit vide pour s'y glisser et m'inviter à jouer avec lui au marchand :

Corentin va dans la cabane sous la structure et me demande si je viens avec lui, se met à toutes les fenêtres de la cabane, me demande ce que je veux, ressort prendre un caillou pour vendre le hamburger que j'ai demandé (Il retrouve une structure de jeu connue et maîtrisée). Il me demande si je veux une glace, retourne chercher un caillou. Une fille vient demander ce que c'est, je dis une glace, quelqu'un dit (la fille ?) : « *c'est une pierre* ». C. va chercher une feuille, les deux filles font : « *beurk* ». Il sort de la structure avec des mouvements acrobatiques pour passer sous un arceau.

Il semble y avoir un décalage entre sa culture du jeu et celle de l'école, à l'exception peut-être du coin garage. Ce qu'il maîtrise en matière de jeu est peu opérant dans la cour et il semble un peu démuni face à celle qui y est à l'œuvre et qu'il doit apprendre, mais qui implique des bousculades qu'il peut craindre.

Enfin il passera un long moment contre la grille à regarder la cour de l'autre école maternelle, celle où travaille sa mère. C'est une longue observation, scrutant ce qui se passe, quittant son poste d'observation, y revenant, interagissant parfois avec d'autres enfants qui se trouvent là. Il ne pleure pas. Il faut noter qu'il n'est pas le seul à être attiré par ce qui se passe de l'autre côté de la grille et que régulièrement d'autres enfants viennent regarder. Quand il est dans cette position, il montre à la fois sa capacité de concentration, mais aussi comment il reste lié à la cour, se retourne à plusieurs reprises pour regarder non plus à l'extérieur mais du côté de sa propre cour. Il interagit volontiers avec les enfants qui passent par là.

Un enfant plus grand à côté de lui se baisse, Corentin lui donne un coup dans le dos. Pas d'effet. Corentin regarde d'autres garçons à sa gauche puis revient à son observation. Arrive une grande fille qu'il tape et il crie (façon d'entrer en contact qui ne produit pas d'effets). D'autres enfants crient sur C. (jeu). Il interagit (bousculade volontaire) avec Harwey.

C. est maintenant seul et continue à regarder. Il regarde les deux garçons qui sont à côté de lui. Puis il se tourne pour regarder côté cour et non plus l'autre école. A plusieurs reprises il se tourne et regarde d'un côté puis de l'autre. Un enfant est près de lui, il lui tape dans le dos, puis

le bouscule [façon d'entrer en contact], l'autre répond en jouant à lui faire peur, C. rigole de sa façon de faire puis s'en va. Il va à l'autre bout de la cour, puis retourne en courant à la barrière où il est à nouveau seul. La sonnerie n'a aucun effet sur C., il se contente de se retourner et regarde dans la direction de la cour.

Cette scène est aussi à rapprocher de toutes celles qui le conduisent à observer, ce qui renvoie à la curiosité, à l'exploration sociale, visuelle et auditive déjà évoquée. Ainsi il semble se déplacer entre autres pour aller voir ce que regardent d'autres enfants, ce qui articule imitation et curiosité.

Corentin va s'asseoir sur le banc où se trouve le maître, enseignant d'une autre classe et seul professionnel masculin de l'école. C. se lève quand le maître se lève puis court, regarde de plus grands jouer à 1,2,3 soleil, y joue vaguement sur le côté sans respecter les règles ni faire partie des joueurs (observation/imitation) ; il regarde ce qui se passe depuis le mur du jeu, imite en se mettant face au mur, part, regarde ce qui se passe dans le jeu.

La venue de Corentin à la grille a été à plusieurs reprises liée au fait que d'autres enfants avant lui regardaient la cour de l'autre maternelle. Regarder ce que l'autre regarde semble être un élément essentiel de son comportement fait d'exploration curieuse.

Le passage dans la cour témoigne d'une performance, d'une danse singulière propre à Corentin, qui implique nécessairement les autres (jeu du lion, regard dans la cour, observations, brèves interactions avec les autres enfants mais aussi avec les adultes) sans qu'elle se traduise par une activité collaborative, collective avec d'autres enfants, ce qui laisse un sentiment de solitude qui sera questionné par ses parents après avoir vu le film. Tout solitaire que soit Corentin, son activité est complètement liée à la présence des autres, que ce soit dans la recherche de contact ou leur évitement. Cette crainte de la bousculade lui fait parfois prendre de la distance avec les autres et peut-être parfois prendre les devants en s'adressant aux autres dans une posture agressive, souvent fictive, qui lui assure la maîtrise d'une relation dans laquelle les autres rentrent difficilement.

Sarah et la récréation au féminin

L'expérience de Sarah durant la récréation observée est très sociale et consiste pour l'essentiel en des jeux de poursuite entre filles et à travers la constitution de chaînes de filles qui se tiennent la main. Il semble important pour Sarah de tenir la main d'une autre fille. Se tenir par la main permet d'afficher le lien qui unit et apparaît comme une façon de le construire. Il s'agit de courir, crier, s'attraper sans règles claires mais toujours entre filles. L'après-midi, pour ce même type d'activité, elles utiliseront un garçon en s'enfuyant bien qu'il ne joue pas le jeu. A certains moments, plus en retrait, Sarah observe ce que les autres font.

La cour est un espace d'apprentissage de la sociabilité ludique enfantine. On regarde, on imite, on essaie. La logique est celle de la participation selon différentes modalités (s'insérer dans un groupe) mais aussi celle des changements rapides des activités et des regroupements. Le script ludique est plus difficile à maîtriser que le script de l'institution scolaire. Il renvoie à la culture ludique (Brougère, 2005). Ce script relève plus de la construction collective que d'une transmission.

La récréation, comme d'autres moments de la journée de Sarah, montre son insertion dans une logique et une culture de filles marquée également par ses vêtements. Lors de l'entretien avec les parents de Sarah, son père trouve qu'elle joue davantage avec des filles, et raconte qu'un jour, elle a dit à un garçon de sa classe : « *nous on est des filles, on a des robes* ». Suite à cela,

Aline l'enseignante aurait enclenché un échange de quinze minutes sur la question des différences entre filles et garçons.

Prendre ou ne pas prendre la main

Durant la récréation, Elias et Johanna courent ensemble en se tenant par la main, puis marchent, montent sur le muret, continuent à marcher. E. et J. continuent à marcher en se tenant toujours la main. E. lui montre l'autre main pour qu'elle la touche. Une autre fille vient se joindre et prend la main de J., E la repousse avec sa main contre sa poitrine. Il se met à courir, refuse sa main à la fille qui essaie de la lui prendre. J. rentre dans son jeu, court, refuse également sa main à l'autre fille, ce qu'elle n'avait pas fait au début. Cela devient une course poursuite, un jeu de poursuite/évitement qui amuse les deux enfants. Un peu plus tard, après avoir utilisé la structure de jeu, Johanna retrouve deux filles et E. ; ils se tiennent par la main puis font une ronde à quatre. E. emmène J. en courant hors du cercle alors qu'arrive une fille pour se joindre à eux. Les deux autres leur courent après.

La récréation est l'occasion d'interactions qui s'appuient sur le corps. C'est aussi un moment d'improvisation qui s'oppose au cadrage fort de la classe. La performance l'emporte sur le script mais celui-ci n'est pas absent, il prend d'autres formes renvoyant aux schémas (ou formats ludiques) dont le jeu de poursuite/évitement souvent présent. La performance consiste à improviser sur des structures ludiques préexistantes et connues des enfants.

La promenade des chiens-enfants

Pendant la récréation, deux garçons marchent à quatre pattes dans la cour. Des filles s'approchent d'eux et improvisent un jeu qui consiste à tenir les garçons par leur capuche. Il semble s'agir de mimer le fait de les tenir en laisse. Naissa participe et tient un garçon « en laisse » (trois marchent ainsi à quatre pattes). Puis N. monte sur le dos du garçon qui ne veut pas. Il recommence à marcher à quatre pattes et accepte qu'elle le tienne par la capuche après un petit temps d'hésitation. Il se redresse et marche normalement, N. le suit. Un peu plus tard N. imite le premier garçon qui marche à quatre pattes puis se relève très vite comme celui-ci.

On voit ici un jeu improvisé à partir d'une posture. Le corps est central dans la logique ludique qui se met ainsi en place.

L'attente

Les derniers enfants à attendre en fin de journée

Ce jour-là Corentin est, comme souvent, le dernier à partir. C'est un temps d'attente marqué par une tension entre la volonté de Corentin d'(inter)agir et le script qui suppose que l'on se contente d'attendre.

Les enfants commencent à partir, Corentin saute et court dans le coin regroupement puis va se rasseoir ; il est maintenant à genoux dans le coin, puis va toucher Malicia, se met à côté d'elle dans la même position, puis court derrière elle, il l'embrasse puis se couche sur elle par terre.

V. : *Je ne savais pas que j'avais des serpents dans la classe*

C. se précipite pour s'asseoir par terre, mais continue à faire des mouvements.

V. : *Corentin va t'asseoir*

C. se lève et fait des mouvements expressifs (de monstre).

V. : *Assieds toi Corentin, tu sais bien qu'à cette heure là on attend gentiment sur le banc. C'est un petit peu long mais c'est comme ça ; on attend sa maman ou papa ou la grande sœur.*

C. refuse de rester assis, se lève, fait des mouvements. Malicia arrive et fait des grimaces qui le font rire. Il va faire un câlin à M. Rappel à l'ordre immédiat : *Corentin tu vas finir assis tout seul sur une petite chaise si tu continues à faire le fou-fou comme ça.*

Le comportement de Corentin avec ses danses et performances propres, son désir d'interaction, est inadéquat aux yeux de l'enseignante (renvoyant à l'animalité et la « folie », entendue comme désordre et turbulence) qui propose à l'enfant d'attendre gentiment (c'est-à-dire de ne rien faire). Après avoir enjoint à l'enfant de s'asseoir et d'attendre, dans le cadre d'une situation présentée comme déjà connue par l'enfant, la professionnelle montre de l'empathie, partageant avec l'enfant le sentiment que l'attente est longue ; immédiatement après, elle rappelle qu'il n'y a pas d'alternative (« *mais c'est comme ça* »). Malgré les diverses interventions de l'adulte, Corentin continue à bouger et trouve auprès de Malicia un esprit proche du sien : elle bouge et cherche le contact. L'enseignante finit par réprimander Corentin à travers un avertissement.

Attente du car

Il s'agit d'une attente exceptionnelle due à l'arrivée tardive du car lors de la visite d'un aquarium. Elle se fait sur les marches d'une fontaine dans une place « italienne » de la ville nouvelle où se trouve Sealife, l'aquarium visité. Les enfants doivent s'asseoir : ils ne peuvent faire ce qu'ils veulent de leur corps, leur position leur est dictée par les adultes. C'est dans ce cadre qu'est observée l'interaction suivante, qui renvoie à bien d'autres, mais dispose ici de plus de temps et d'un espace différent, en rupture avec le cadre spatio-temporel de la classe.

Elias touche Malicia qui râle. E. recommence ce qui conduit M. à changer de place et se mettre à l'écart mais E. se rapproche d'elle, M. revient à la première place, E. va ailleurs (faute de réponse à ses avances). Quelques instants plus tard, E. gesticule devant M. qui rit. On lui demande de s'asseoir, il continue à tressauter (la danse d'Elias), touche M. qui cette fois accepte et rit, ne s'assoit pas. E. touche les cheveux de M. qui ne semble pas aimer, se couche sur la marche la plus basse puis finit par s'asseoir, se relève immédiatement, ce en quoi E. l'imité, ils se rassioient à des places différentes. E. se lève pour rejoindre M. qui se lève alors pour aller ailleurs. E. la rejoint, M. s'assoit à la demande d'Aline. E. finit par le faire devant la menace. Rester assis semble difficile : E. se lève et change de place, puis saute, s'assoit à la demande d'A. et se relève, ce que fait aussi M. qui joue avec son étiquette, suspendue au cou. A. vient chercher Elias pour le conduire à l'autre bout et dit : « *Malicia ce n'est pas une bonne idée d'essayer de l'étrangler avec...* »

Cette scène montre d'une part la difficulté de rester en place, de ne rien faire pour ces tout-petits, mais aussi la complexité de leurs relations. Si parfois Malicia semble refuser le contact physique avec Elias, à d'autres moments elle l'accepte, rit voire va au devant. Il s'agit d'une rencontre complexe entre deux enfants qui se connaissent depuis la crèche, d'une danse faite de rapprochements et d'éloignements. L'interaction passe par les contacts physiques, ce qui est difficile à gérer et, pour des raisons de sécurité, difficilement acceptable par l'enseignante. Il faut noter que, lors de la séance point de vue des enfants, la première photo prise par Malicia sera celle d'Elias, témoignage de leur complicité.

La cantine

Le temps du repas représente un long moment qui pourrait paraître assez pauvre et très contrôlé par des adultes, qui évoquent constamment des interdits. Reste que les enfants sont ensemble et interagissent.

Corentin est à côté d'une place vide et facilite l'arrivée de Hamin. C. tire la chaise libre à côté de lui pour que H. s'installe, mais une fois celui-ci installé, il arrête provisoirement de lui porter attention, tout en restant très attentif à ce qui se passe dans la salle, regardant souvent derrière lui. C. touche la serviette de H. (ou tire dessus plutôt), lui touche l'oreille, regarde derrière lui. Il semble regarder une petite fille qui lui fait des grimaces (ou plutôt fait des grimaces pour tout le monde), puis il imite les grimaces (sans les destiner à quiconque) en s'étirant la bouche.

Tout ce temps de cantine sera marqué par l'alternance entre la danse avec la nourriture, des interactions ponctuelles avec pour l'essentiel deux enfants (Hamin à côté de lui et une fille en face de lui), des regards portés sur la salle et des interventions des personnes de service (Atsem et animatrices).

La nourriture

Manger suppose des actes complexes, différents, utilisant la main, les couverts, développant des stratégies de division, de répartition, de combinaison. Là encore si le cadre et les adultes, la nourriture proposée et le matériel (couverts par exemple) définissent en partie le script, la performance produit des détournements, des modalités pour manger, des jeux :

Un enfant au bout de la table a mis un morceau de pain sur sa tête et rit. Une Atsem arrive avec les oranges et réprimande un autre enfant : « *le pain c'est fait pour manger. On ne joue pas avec la nourriture* ».

Cette question du jeu avec la nourriture que nous avons étudié dans une précédente recherche (Brougère, De la Ville, 2011) prend ici une nouvelle dimension. Jouer c'est sortir du script, prendre l'initiative, inventer, développer une performance originale ou tout au moins éloignée du cadre imposé et rappelé par les Atsem. On ne joue pas avec la nourriture est une invitation à ce que la performance de l'enfant soit conforme au script (même si le jeu avec la nourriture peut correspondre à d'autres scripts propres à la culture enfantine). Ainsi Corentin s'amuse avec le pain qu'il met dans la bouche sans utiliser la main. Plusieurs enfants dont Hamin qui attire l'attention de Corentin et suscite l'intervention d'une adulte, tiennent leur verre complètement posé sur le visage avec le nez dans le verre. Cela conduit Corentin à observer attentivement puis à imiter.

De longs moments d'attente incitent les enfants à jouer, à faire quelque chose alors que l'on attend d'eux, ici encore, qu'ils se contentent de patienter. Mais comment des enfants, dont les possibilités d'expression verbale, de tenir conversation, comme peuvent le faire de plus âgés dans une telle situation, sont encore limitées, peuvent-ils occuper le temps sinon en jouant ? Ainsi, les différentes façons de manger permettent une performance complexe, des explorations, des expérimentations diverses. C'est un moment où l'on voit Corentin expérimenter, explorer et apprendre, ce qui est peu visible dans la classe.

Corentin utilise la fourchette pour les frites, puis roule le jambon pour le manger. L'Atsem coupe le jambon en morceaux, C. mange les morceaux avec les doigts. Puis il utilise à nouveau la fourchette mais en mettant les morceaux avec sa main sur la fourchette. Il imite les coups de fourchette de la fille en face de lui. Il essaie d'utiliser son couteau (comme une fourchette) pour

manger. Il y arrive avec les frites. Il reprend sa fourchette (pour imiter sa voisine en face), en mettant les morceaux de jambon sur sa fourchette avec les mains. Puis il utilise sa fourchette pour toucher l'assiette de sa voisine, elle lui donne un morceau de nourriture avec sa fourchette. Il lui montre une frite qu'elle lui donne avec sa fourchette (à noter que C. est loin d'avoir fini ses propres frites). Il renouvelle le même geste pour une autre frite. C. avec ses mains fait un tas du jambon restant. Puis il en déplace trois, morceau par morceau, qu'il met sur sa fourchette pour les manger. Il accélère la prise de nourriture avec la fourchette à plat et tape de la main gauche sur la table, en regardant l'autre bout de la table.

Avec la fourchette à plat, Corentin est efficace pour manger assez vite, cela ne l'a pas empêché de tester d'autres façons de manger. Le fromage puis les oranges seront l'occasion de nouveaux jeux, par exemple s'amuser à faire et à boire un mini jus d'orange.

On peut considérer que le jeu avec la nourriture et les instruments utilisés pour le repas (couverts, assiette, verre) est constant pendant tout le repas, à ceci près qu'il est difficile de distinguer ce qui est jeu de ce qui est exploration/expérimentation. Le repas apparaît comme une performance qui s'éloigne très souvent du script, permet initiative et détournements malgré les rappels à l'ordre répétés. Cette performance implique des interactions réduites mais très régulières avec les enfants les plus proches.

Les interactions entre enfants

Corentin tape avec sa fourchette sur la fourchette et la main de Hamin, son voisin. (...)

H. a pris le couteau de C. puis le lui rend (on ne peut pas savoir si c'est volontaire ou une erreur), C. va prendre la fourchette de H. qui se trouve de l'autre côté (geste très volontaire) et empêche H. de la reprendre, H. lui prend le nez, C. met la fourchette à la bouche (côté manche), H. reprend sa fourchette. (...)

C. continue à jouer avec son couteau, ce qui le fait rire à nouveau, va faire la même chose sur le bord de l'assiette de H., puis utilise fourchette et couteau pour taper sur l'assiette mais avec un geste assez proche de celui que l'on fait quand on coupe quelque chose dans son assiette. (...)

La petite fille en face de lui tape dans les mains, au bout d'un instant C. fait de même, ainsi que H. C. prend le bras de H. puis reprend les « applaudissements », arrête alors que les deux autres continuent puis tape des mains dans son assiette, puis sur sa tête comme les deux autres (imitation), puis sur le visage, tire la langue en faisant un geste de la main sous son menton. Se tape sur les oreilles. (...)

C. met son morceau de fromage dans l'assiette de H. Celui-ci lui prend son verre des mains, C. prend alors celui de H., ils se satisfont de l'échange, C. joue à tenir son verre dans la bouche sans les mains, tape avec la corbeille à pain, Joue à tourner son assiette puis la tient sur le plat de la main, puis la met sur le verre. H. attire son attention pour lui montrer qu'il a mis aussi son assiette sur le verre. Du coup C. la remet dans cette position. Et met le pain par-dessus comme H. L'Atsem intervient en remettant les assiettes à leur place en disant « non, non, non ». Il rigole quand la fille en face se sert de l'eau, il se sert à son tour pour verser l'eau dans le broc. (...)

C. a la tête dans les mains, Hamin lui touche la tête, il se retourne, rit et remet la tête dans les mains, H. le touche à nouveau en riant, C. regarde et met ses mains ouvertes contre sa tête puis touche les cheveux crépus de H., qui touche à son tour les cheveux de C., C. touche à nouveau les cheveux de H., de façon alternée, C. tire un cheveu de H. qui à son tour lui touche les cheveux, il rigole, il s'agit ensuite d'essuyer la table avec sa main et de toucher les cheveux de l'autre (apparemment en cherchant un endroit humide de la table qui a été nettoyée). Il s'agit d'empêcher l'autre en mettant ses mains sur ses cheveux. La petite fille vient à son tour toucher les cheveux de C. qui rigole.

Ce moment de cantine qui m'avait semblé pauvre, si on le regarde en détail est d'une grande richesse et permet de nombreuses interactions entre enfants proches. Ces interactions sont de

véritables échanges, s'appuient beaucoup sur le corps, déclenchent des rires. Là encore on peut parler de danse, un enfant proposant des pas et l'autre entrant (à travers observation et imitation) dans la danse qui se fait alors à deux ou à trois : on se touche (directement ou par l'intermédiaire d'un instrument), on esquive. Peut-être s'agit-il là d'une forme limitée par l'impossibilité de se déplacer, de jeu d'approche et d'évitement que l'on pourrait, vu la situation, appeler d'attrape et d'esquive.

C'est quand le programme de l'école s'efface qu'il est possible d'interagir avec les autres, dans les interstices des activités (les nombreux moments d'attente), la récréation (mais qui pose des problèmes de maîtrise et des craintes de bousculades pour les plus jeunes) et la cantine. Ce n'est pas seulement le jeu qui n'est pas présent dans ce programme mais également l'interaction entre enfants alors même qu'il est souvent question de socialisation au sens de « sociabilisation ».

Discipline, règle et normalisation sociale

Nous avons déjà vu à plusieurs reprises la volonté de discipliner les enfants, de limiter leur possibilité de développer des (inter)actions qui ne sont pas dans le script. Ainsi les adultes interviennent constamment à cantine pour réduire les activités que nous avons décrites. Certaines scènes montrent de façon plus précise cette logique.

Derrière la discipline, la norme

Dans la classe avant le regroupement, un enfant semble manger et faire de miettes, V. : « *Tu es en train de manger, est-ce que c'est l'heure de manger ?* »

V. : *Ah oui c'est son pain. Ah, alors Harwey, c'est à la maison qu'on déjeune*

Un enfant reprend la même phrase : *c'est à la maison qu'on déjeune*

V. : *Ce n'est pas à l'école que l'on prend son petit-déjeuner mais avec son papa, sa maman.*

Cet exemple montre le travail d'enracinement des règles indépendamment de la situation de l'enfant (et si cet enfant a faim, ou n'a pas mangé chez lui), la manière dont la règle est reprise par les enfants pour devenir un élément commun de la culture scolaire. Derrière une règle énoncée apparaît la question de la norme sociale concernant le petit-déjeuner (pourquoi devrait-on prendre le petit-déjeuner chez soi ?) et la famille conjugale et hétérosexuelle composée d'un père et d'une mère.

Nous avons ici une ouverture sur le travail de socialisation au sens traditionnel, comme normalisation sociale, où l'énoncé d'une règle de fonctionnement (ne pas manger dans la classe en dehors du goûter organisé) renvoie en fait à une logique de normalisation sociale. Il suffit d'aller de l'autre côté du Rhin pour se rendre compte que, comme d'autres, cette règle est arbitraire : au jardin d'enfants, les enfants apportent un goûter qu'ils mangent, le plus souvent quand ils le souhaitent.

On peut parler ici d'un modèle de socialisation qui donne beaucoup d'importance à l'imposition de règles et à la mise en place de normes sociales, telles que celles relatives aux rôles sexués et à la composition de la famille.

Discipliner le corps

L'enseignante a une action très disciplinarisante, imposant des tenues strictes du corps sans qu'il y ait une véritable justification, comme le montre le passage qui suit :

Aline : « *Mettez les mains en dessous de la table, d'habitude on vous dit de mettre les mains sur la table, là je vous dis de les mettre en dessous, je ne veux plus voir de mains* ». Elle prend les mains de certains enfants et les met sous la table : « *Plus aucune main* ». Au bout d'un moment, des enfants ont sorti les mains de dessous de la table pour toucher la feuille devant eux. Rappel : « *mettez les mains sous la table* »

L'enseignante a son projet qu'elle seule connaît et qui n'est pas présenté, encore moins est-il demandé aux enfants s'ils l'acceptent. Il s'agit, en fait, de disposer les différents gâteaux d'anniversaire car ce goûter est une fête d'anniversaire pour plusieurs enfants concernés. A aucun moment ne sera explicitée la raison pour laquelle il faut mettre aussi longtemps les mains sous la table et l'observateur n'est pas en mesure de saisir cette raison. Une hypothèse est que toute l'activité est faite par les adultes qui mettent les gâteaux sur la table, allument les bougies, soufflent avec l'enfant, distribuent les parts, servent la boisson. Les enfants n'étant sollicités pour aucune tâche, la présence des mains sur la table pourrait gêner le travail des adultes. Les corps des enfants doivent s'effacer pour laisser les adultes agir et doivent collaborer à cette action en adoptant la position requise. Le script concerne la posture corporelle, la performance des enfants consistant très souvent à ne pas maintenir ou accepter cette posture.

Moments de discipline sur fond de sucré/salé

La séance d'éducation physique est terminée, les enfants attendent dans le couloir pour retourner dans la classe, mais cela suppose pour Aline qu'ils aient endossé l'attitude conforme : « *Peut-être qu'on peut rester toute la matinée dans le couloir (...) puisque vous ne vous taisez pas... Corentin* »

A. : *Si j'ai besoin d'expliquer quelque chose il faut que vous vous taisiez. (...) On va aller dans la classe.*

Malicia se lève en direction de la classe.

A. : *On va y aller, pas on y va [subtile différence pour des enfants de trois ans], on va s'asseoir autour des tables. Ça me fait pas rire du tout, tu poses tes mains et Corentin fait exactement la même bêtise juste après que j'ai repris Pablo.* (Difficile de voir quelle est la bêtise dont il s'agit sur la vidéo, peut-être le fait de faire semblant de parler en ouvrant la bouche).

A. : *On va dans la classe, on va s'asseoir autour des tables, on va travailler sur la nourriture et sur les aliments. On va goûter des aliments et on va essayer de dire si c'est salé ou c'est sucré. D'accord ? (...) On va travailler sur ce qu'on mange, est-ce qu'on est bien d'accord.*

A. : *Calmement, ça part très mal Malicia, regarde-moi, regarde-moi On ne court pas, non [elle fait mine de s'en aller mais est tenue par l'enseignante] on ne court pas et **on ne fait pas n'importe quoi**. T'as intérêt d'être sage autour de la table, je t'ai pas dit d'y aller, tu vas t'asseoir et tu bouscules pas les autres* ».

Toute la séquence est marquée par la volonté de discipliner les enfants, de les faire obéir. Il s'agit de rappeler le script et de refuser les performances de Malicia, sans tenir compte qu'elles témoignent d'un certain enthousiasme pour les activités.

Une fois dans la salle de classe, le travail de discipline des corps continue. C'est l'occasion de dire aux enfants, sur un mode très adulte, que ce qu'ils font n'est pas acceptable pour Aline : « *Pour le moment cela se passe assez mal la matinée, le sport ça a été, je vois pas comment on va se mettre à travailler* »

A plusieurs reprises dans les extraits ci-dessus, il est question de travailler, ce qui va de pair avec la nécessité de la discipline et s'oppose au n'importe quoi quand les enfants font ce qu'ils veulent. Or, comme le dira Valérie lors de l'entretien collectif face au visionnage du film de la crèche, les enfants ne viennent pas l'école pour faire ce qu'ils veulent. La mise au travail telle qu'elle est conçue ici, une activité collective entièrement dirigée par l'enseignante

avec l'aide de Dorothée, suppose que la discipline soit installée. Celle-ci passe par la prescription de positions du corps (ici les mains sous la table) qui peuvent paraître arbitraires et artificielles à des enfants qui peinent à les tenir très longtemps.

Encore la discipline

Elias glisse sur le banc (sur l'équivalent de deux places), façon de s'occuper pendant le temps mort, improvisant une danse qui se glisse dans le script (s'asseoir et attendre) en le modifiant, glisser de droite à gauche sur le banc ou se balancer. A un moment, le script est rappelé durement par Aline : « *Stop Elias, stop et tu m'as très bien entendue parce que tu me regardais* ».

Puis : « *Je vais vous appeler pour les ateliers. Quand je dis votre prénom, vous venez vous installer et je vous explique les ateliers après* ».

Pendant ce temps se développe un jeu entre Corentin et des enfants assis en face de lui (C. est par terre dans le lieu de regroupement). Il a une main devant son visage comme pour le protéger et il touche le visage des autres enfants (ou simplement les menace, c'est de la simulation de façon visible), improvisation d'une danse qui consiste à toucher le nez des autres sans que les autres touchent son propre nez.

A. avait quitté le coin regroupement et en revenant dit : « *c'est comme cela que vous attendez ? (...) Elias tu me fatigues. Tu vas rester puni toute la matinée.* ».

Puis : « *Je ne fais que ça ce matin crier. Je ne me lève pas le matin en disant que je vais crier. Je n'ai aucun plaisir à ça. Mais là je fais que ça depuis ce matin. Ce soir quand je vais raconter ma journée je vais dire : aujourd'hui j'ai crié, c'est tout ce que j'ai fait, n'est-ce pas ?* » Les enfants attendent que ça passe, avec des attitudes (tourner les cheveux) qui montrent la gêne.

Les enfants ne sont pas appelés pour faire quelque chose mais pour se mettre autour d'une table : « *vous attendez, je viens vous expliquer après* ».

La gestion de la classe par Aline consiste à ne pas accepter les attitudes des enfants et à d'obtenir un comportement conforme à ses attentes :

Un enfant joue avec la feuille sur la table ; Aline : « *tu remets la feuille au milieu et tu attends, tu peux patienter à la table, à la maison je ne pense pas que tu passes en premier tout le temps* ».

Cette demande de patienter n'est pas perçue comme problématique alors qu'elle l'est pour des enfants qui ne savent pas pourquoi ils attendent et qui n'ont pas, ou peu, la parole pour occuper le temps. Des adolescents peuvent attendre, comme nous avons pu l'observer dans des situations d'échanges avec de longs moments d'attente, parce qu'ils aiment et peuvent discuter, échanger entre eux. Il n'est pas certain que la comparaison avec la maison ait du sens dans la mesure où l'on n'y trouve pas nécessairement des moments d'attente sans justification.

La danse de Rachid

Rachid ne s'occupe pas de ce que Aline dit et mène sa danse (une forme de hip hop) qui consiste, tout en étant assis, à écarter les jambes et à mettre les mains par terre en penchant presque jusqu'au sol la tête. Aline : « *Rachid, qu'est-ce que c'est que ça ?* »

Tout se passe comme si R. ne pouvait pas rester assis, il se lève avec les jambes écartées et est rappelé à l'ordre. Il se remet presque immédiatement à tourner le buste et à tendre un bras l'autre étant plié dessus, dans un geste à nouveau très chorégraphique. Il continue à tendre bras et doigt, alternant les deux bras.

La danse de Rachid, pourtant physiquement intéressante et sophistiquée, n'a pas de place dans le script de l'école, pas même en éducation physique où l'on ne part pas de ce que les enfants peuvent et savent faire mais de ce qui leur est proposé par les adultes. Rachid comme d'autres a du mal à rester assis. Mais devenir élève consiste entre autres à rester assis et à attendre sans rien faire.

Les actions entre enfants

Dans les marges de la pratique légitime, nous avons déjà vu de nombreuses interactions souvent brèves avec les autres enfants, pour l'essentiel corporelles, ou bien de simples actions corporelles non liées à une communication précise. C'est le corps, peu sollicité dans la classe, qui est mis en mouvement pour agir en dehors du script institutionnel.

Corentin va dans le coin regroupement faire des gestes face à Malicia (des gestes de bagarre ou de purs mouvements de la main sans porter aucun coup). Immédiatement un adulte : « *Corentin, du calme* ».

C'est bien souvent par le corps et les mouvements que la communication se fait avec les autres enfants mais elle est limitée (hors cour de récréation) par le contrôle adulte.

Une coopération

Corentin est le premier assis dans le coin regroupement après la récréation de l'après-midi. Il demande à l'enseignante s'il peut aller boire, elle lui répond qu'avant de boire, il doit rectifier le fait que ses chaussures sont mises à l'envers. Il enlève donc ses chaussures seul. Puis commence à les remettre mais toujours à l'envers. Valérie intervient, en lui enlevant la chaussure qu'il est en train de mettre et en les disposant devant lui dans le bon sens. Il commence à les enfiler. A ce moment, un enfant assis par terre vient s'asseoir à côté de lui à la demande de V. tandis que Corentin joue avec ses chaussures à moitié enfilées plus qu'il n'essaie vraiment de les mettre. L'enfant, un petit, à côté de lui, à peine assis lui a pris une de ses chaussures qu'il ouvre largement pour pouvoir lui enfiler le pied totalement (et, non le bout de pied, ce que faisait C. faute de les ouvrir suffisamment). Il lui met la chaussure directement.

V. : « *Ça va Corentin, tu as trouvé un gentil garçon pour mettre tes chaussures, il est gentil ce garçon* ». Corentin reprend, « *il est gentil* ». V. : « *Il est gentil, Corentin, la vie est belle* »

Une première chaussure est mise, le garçon qui semble maîtriser l'opération ouvre la deuxième pour pouvoir la mettre à C. qui laisse faire sans s'en occuper outre mesure.

Il s'agit d'un des rares actes de coopération entre enfants observé ce jour là, d'autant plus intéressante qu'elle est spontanée, Corentin n'ayant pas demandé de l'aide. L'intervention de l'enseignante paraît souligner l'acte comme inhabituel, voire le critiquer d'une certaine façon, par son commentaire ironique. La vision de l'autonomie (entendue comme capacité à suivre les consignes sans aide extérieure) et de l'indépendance face aux tâches proposées semble viser des compétences individuelles. Ainsi que le montrent d'autres moments observés, l'enseignante ne prend pas appui sur le collectif pour résoudre des problèmes et l'individualisation des activités proposées aux enfants est très prégnante, ne laissant pas beaucoup de place aux actes de coopération. Si un adulte peut légitimement aider un enfant qui le demande, cela ne semble pas être le cas entre enfants, sauf pour des situations scolaires et à la demande de l'enseignante comme nous l'avons vu dans l'exemple de l'étiquette qu'un enfant n'arrive pas à gérer seul. L'enseignante justifie cela au nom « *d'apprendre à faire tout seul* ». Il s'agit de sortir du cocon familial. Si en Grande section on peut encourager

l'entraide, en Petite section « *on va souvent leur dire, faut que t'apprennes tout seul, c'est vrai, les amener à grandir.* »

La peur et les requins

A plusieurs reprises, lors de la visite de l'aquarium, Malicia montrera qu'elle a peur et sera portée par Aline : « *On porte ceux qui ont très peur. C'est pour ça que je porte Malicia car elle a très peur, sinon je ne la porterais pas* ». Elle va cependant participer au grand moment de la visite, le jeu avec les requins, pendant que l'enseignante est à la recherche de deux enfants disparus.

Les enfants s'agenouillent devant la vitre des requins. Ils crient quand les requins frôlent la vitre. Aline se rend compte qu'il manque des enfants. Malicia qui était avec elle rejoint le groupe des enfants devant la vitre qui scandent : « *viens me toucher* ». Et quand le requin arrive, certains continuent, d'autres reculent en hurlant. Cela est répété plusieurs fois. Les enfants sont très impliqués, fascinés. Le jeu se structure quand tous font la même chose (parole puis cri et recul) en même temps. On trouve aussi bien des petits que des tout-petits.

Aline revient : « *On n'est pas obligé de hurler, vous les entendez crier ?* ». Mais le cri est essentiel dans le jeu, il marque la dimension collective de la peur ou de la fausse peur, il est contagieux, il produit la peur plus que le requin. Malicia va au devant du requin, totalement prise dans l'activité. Les enfants effectuent très vite une projection familiale sur les requins : « *c'est la maman, c'est pas la maman c'est le papa* ». « *Viens me toucher* » adressé aux requins devient « *viens me toucher papa* », scandé sans fin. Certains ajoutent : « *viens me toucher maman* ». Ils sont debout, en caressant la vitre et scandant les mêmes phrases mais ils ne reculent plus, ne crient plus.

Un moment de liberté lié à l'absence de l'enseignante, le contexte différent de l'école, l'attraction provoquée par le mouvement de poissons imposants dans l'aquarium, dont la vitre grossit la taille, conduit à la mise en place d'un jeu coopératif spontané (au sens de non organisé par un scénario pré-établi, le scénario se construisant au fur et à mesure), jeu qui implique la plupart des enfants. Ces derniers montrent ainsi comment ils peuvent s'accorder, reprendre les suggestions et faire ensemble, mais pour une activité totalement extérieure au répertoire de la classe et dont l'enseignante souligne l'illégitimité du fait du bruit occasionné (tout en le tolérant). Mais il s'agit d'intégrer les requins dans un schème de jeu déjà évoqué (le lion de Corentin), de poursuite et de peur avec les cris associés. L'invention se fait sur le script du jeu d'approche-évitement, l'originalité étant de projeter ce jeu sur le requin. On a pu noter l'intensité du jeu, l'implication des enfants, mais aussi l'importance de la projection familiale pour dénommer les êtres (les requins). On retrouve cette projection dans le discours que les enfants tiennent sur les autres animaux (comme les tortues). Beaucoup de choses sont ramenées à la structure de la société que connaissent et maîtrisent les enfants, la famille. On peut considérer que la famille fonctionne comme schéma de compréhension et d'interprétation du monde.

Ce jeu de provocation/évitement avec les requins témoigne d'un faire ensemble, d'un ajustement des actions dans un cadre émotionnel fort. Les enfants regardent les autres, s'ajustent, produisent une véritable action collective. Ils vivent le groupe qu'ils constituent d'une façon peu présente dans la vie ordinaire de la classe. Il est sans doute important de noter que cela se fait dans un autre lieu (l'aquarium) et à travers l'objet symbolique, le requin qui permet de donner à la peur domptée progressivement un rôle important.

La place paradoxalement limitée des relations entre enfants

La rencontre avec les autres enfants se fait dans les interstices de la structure et des activités qui y sont proposées. Ainsi que le montrent les exemples précédant, le programme tel qu'il est conçu par les enseignantes ne met pas les interactions entre enfants au centre contrairement à la crèche. Cependant si l'on peut voir une absence de dispositif pour favoriser les relations entre enfants, ce qui apparaît particulièrement à l'accueil qui tend plus à favoriser la relation avec l'adulte qu'entre enfants, ces interactions sont omniprésentes. Les moments d'attente et de transition, les interstices mais aussi les moments moins contrôlés sont l'occasion d'intenses relations entre enfants. C'est vrai également de la récréation, un peu moins des moments de jeu à l'intérieur de la classe (sans doute du fait de leur brièveté, d'un espace réduit, d'une demande de silence). Selon les moments et les enfants, ces interactions peuvent être plus nombreuses, plus intenses. Chaque enfant peut connaître des moments plus solitaires, mais nous avons observé des interactions riches chez tous les enfants.

C'est sans doute le paradoxe d'un espace où l'on prétend encourager la socialisation de l'enfant, entendue au sens commun de sociabilité, et qui est choisi pour cela par certains parents, que de ne pas favoriser la relation entre enfants, voire de la limiter. C'est en relation avec cela que la mère de Corentin évoque son choix de l'école maternelle :

Moi ce que j'aimais bien dans l'idée de le mettre à l'école, parce qu'il y avait pas que des mauvais côtés, c'était le fait qu'il se retrouve justement avec des tas d'enfants et qu'il ait sa petite vie avec les autres enfants. Alors que chez la nounou (...) ils étaient pas beaucoup, il y en avait pas de son âge (...). Donc je pense que c'est plus intéressant pour lui là où il est, que chez une nounou avec des bébés de l'âge de Noam [son frère].

Non seulement tout est construit pour favoriser la relation adulte/enfants mais nombre d'interventions des adultes viennent interrompre les tentatives d'interactions entre enfants. La vie sociale entre enfants est donc relativement riche mais souvent peu visible, car elle se protège du regard de l'adulte, y compris, mais de façon moins flagrante, du chercheur. Elle passe par le fait de toucher l'autre qui semble un moyen essentiel pour communiquer mais qui peut conduire à un refus d'être touché ou une interprétation comme geste agressif. La communication sur le mode corporel n'est pas toujours facile mais produit des moments très forts de danse à deux ou plus quand les chorégraphies se rencontrent et ne sont pas interrompues par l'enseignante. Cela débouche sur une coopération, un faire ensemble qui témoigne d'un travail important pour s'ajuster les uns aux autres.

On peut renvoyer au jeu avec le sable entre Harwey et Rachid qui collaborent dans une tâche difficile pour laquelle ils témoignent de beaucoup d'application :

Harwey revient en courant à son vélo. Avec Rachid il joue avec du sable qui se trouve là, il met du sable sur la selle du vélo. Il s'agit d'une collaboration avec R. qui fait la même chose sur la selle du vélo d'Harwey. Ils témoignent d'une grande application dans cette tâche qui consiste à faire le tas le plus élevé possible sur la selle. R. montre où l'on peut rajouter du sable. H. s'assoit à l'arrière de la selle sans sable puis reprend la tâche. R. à nouveau participe en mettant lui aussi du sable. La tâche est difficile car du fait de l'incurvation de la selle, le sable a tendance à retomber, il est donc délicat d'arriver à augmenter le monticule de sable.

Cette tâche s'oppose en tout point au jardinage proposé en parallèle par l'enseignante et où les enfants se contentent d'exécuter. Elle est initiée par les enfants qui y participent de façon active. Elle fait sens pour eux (comme de nombreux jeux aux bacs à sable qui ont fait partie de bien des équipements d'écoles maternelles, toutefois en voie de disparition pour des raisons d'entretien et d'hygiène). Mais il n'est pas certain qu'elle ferait sens pour les adultes,

ou tout au moins dans le cadre des activités considérées comme liées aux apprentissages. La question est de savoir comment enfants et adultes peuvent se retrouver sur des tâches qui fassent sens pour les uns et les autres.

Les relations adultes/enfants

La relation avec l'adulte prime sur celle avec les autres enfants dès l'accueil

Dès l'accueil, ainsi que nous l'avons souligné, la centration sur la relation entre enfants et adultes est essentielle. L'arrivée de Corentin en témoigne.

Corentin est arrivé vers la table où sont assises deux Atsem, dont celle de sa classe, Dorothée. D. semble lui proposer une activité, il hoche la tête et prend la seule place libre sur les quatre (trois sont déjà occupées) face à elle. D. lui apporte un encastrement-puzzle (une combinaison des deux jeux), le pose devant la place libre et pendant ce temps C. effectue l'activité réciproque légitime, en tirant la chaise de façon à s'asseoir en face de l'encastrement proposé. C. prend une pièce et essaie de trouver son emplacement. Dès qu'il entend un bruit (un bonjour, l'arrivée d'un autre enfant), il se retourne. Il paraît très attentif à ce qui se passe autour de lui, reprend l'encastrement. Son activité est plus intense quant Dorothée, assise en face de lui, regarde ce qu'il fait. Les Atsem le guident dans l'activité, il n'a aucune relation avec les autres enfants, en particulier avec la petite fille assise à côté de lui qui, de son côté, regarde ce qu'il fait plus qu'elle ne se livre à son activité de dessin. Le guidage de Dorothée est très directif et consiste à lui dire quelle pièce il doit mettre, en lui touchant la main et la mettant sur la pièce en question. Il n'est pas certain que C. donne le même sens à l'activité, qui est plus sensorielle, toucher, ranger les pièces, faire les encastresments et semble peu intéressé par la dimension puzzle.

On notera la prédominance dans cette configuration de la relation adulte/enfant et l'absence de toute relation enfant/enfant. Il ne s'agit en aucun cas d'un trait « psychologique » mais d'une caractéristique de la situation construite par les adultes assises face aux deux enfants, favorisant la relation enfant/adulte et ne favorisant pas celle enfant/enfant. Les adultes proposent, guident, parfois dans un sens très fort.

On peut considérer que Corentin danse avec l'encastrement, mais que le script officiel, celui que tente d'imposer l'Atsem dans son guidage n'est pas nécessairement suivi. Corentin prend de la distance en étant plus dans la relation tactile, dans le toucher que dans la résolution du problème (le puzzle). Sa danse est personnelle à distance partielle de l'objet, à plus forte distance du projet incarné par le guidage de l'Atsem (mais qui, par ce guidage, met à distance le projet sous-jacent en résolvant le problème à la place de l'enfant).

Là encore une scène banale révèle des éléments forts de la structure, en particulier le rôle structurant des adultes dans l'activité de l'enfant, l'absence de dispositif favorisant la relation entre enfants au profit d'une logique qui pose l'évidence d'une relation adulte/enfant. Corentin a parfaitement conscience de la présence des autres enfants, les voit, mais ne se livre, lors de ce premier moment, à aucune interaction avec eux. De plus, cette interaction entre enfants ne fait pas partie du script du moment qui s'organise autour d'activités individuelles proposées aux enfants.

On peut également noter l'importance de l'objet dont la fonction est d'occuper ce temps interstitiel avant l'accueil dans la classe. Le cadre spatio-temporel est essentiel (plus que l'activité) et Corentin montre qu'il le connaît bien. A la première évocation qu'il est temps de passer dans sa classe, il abandonne le puzzle qu'il n'a jamais fortement investi. Le cadre est totalement organisé et maîtrisé par les adultes, les enfants, dont Corentin, occupant la place qui leur est proposée.

La participation des enfants consiste à occuper une place étroitement définie par l'adulte. On donne à l'enfant un matériel et la tâche qui va avec, on le guide fermement dans cette tâche (de la main, du regard, de la voix), on interrompt son activité avant qu'elle soit terminée. On peut se demander si elle a fait sens pour lui. Reste que Corentin trouve un espace d'expression plus personnel : revenir, courir brièvement, danser. Il a développé sa performance, en proposant une danse singulière avec l'espace, les adultes, les objets.

Face aux images de l'activité de construction de tours évoquée ci-dessus, la mère de Corentin dit : « *Quand ils construisent une tour par exemple, bah voilà il fait sa tour de son côté, avec d'autres enfants à côté* ». Mais la solitude est d'abord le produit d'une gestion de la classe qui isole, sépare les enfants, aucune activité observée ne proposant une dynamique collective. Les enfants peuvent être en groupe, mais la relation pédagogique est construite sur une interaction enseignante/enfant même si elle se fait sous le regard des autres. Et à ma remarque sur cette dimension de l'école maternelle, la mère, également professeure des écoles en maternelle, acquiesce : « *Non, ce que vous dites, c'est souvent individuel, hein. Et quand je réfléchis à moi-même, ce que je fais en classe c'est souvent individuel aussi hein. Donc, c'est pas propre à la toute petite section* ».

Recherche de l'attention et de l'approbation des adultes

Corentin se lance dans l'opération qui consiste à remettre ses chaussures après la séance d'éducation physique et il montre le résultat à un adulte. La question de l'approbation par un adulte de ce qui est fait est essentielle ici (et se produit à de nombreuses reprises). Ainsi Corentin avait montré, au moment de l'accueil, son puzzle à la stagiaire. Un peu plus tard, il lui montrera ses mains propres, très attaché à recevoir le retour des adultes.

Mais loin de recevoir une approbation, il doit recommencer car il a encore mis ses chaussures à l'envers. Il se livre alors à des actions peu efficaces, tente de forcer, utilise un chausse-pied avec lequel il tape sur sa chaussure. En fait, il est plus intéressé par ce qui se passe autour de lui, il est très attentif aux interactions entre l'enseignante et les autres enfants, ce qui lui permet d'apprendre entre autres les règles de la classe. On peut se demander s'il n'est pas plus attentif aux règles qu'aux activités réglées elles-mêmes, mettant en évidence comment la règle peut l'emporter sur son contenu.

On retrouve cette attention curieuse, en particulier en ce qui concerne les interactions enfants/adultes. Ce qui le conduit à comprendre les logiques d'un espace géré par les adultes, moins sans doute les relations entre enfants. Il semble à l'aise dans les relations avec les adultes, ce que confirmera l'entretien avec les parents. Ils nous ont dit qu'il va constamment poser des questions aux adultes, parfois de façon gênante pour eux (« *Comment tu t'appelles ?* », etc.). Cependant ses parents diront qu'il va aussi vers les autres enfants.

Qu'est-ce qui peut expliquer cette aisance dans les relations avec les adultes, sa moindre facilité dans les relations avec les autres enfants, bien que celles-ci ne soient pas absentes ?

Son attention curieuse lui permettrait de mieux décrypter les adultes et leurs logiques, de les suivre, d'y souscrire, alors qu'il lui est plus difficile de comprendre les logiques, moins prévisibles malgré ses observations, des autres enfants qu'il peut craindre.

Le rôle central des adultes

Dans ce cadre, le rôle des adultes est considérable et les relations sociales entre enfants et adultes importantes. Par rapport à l'idée développée d'une prépondérance des relations (et de la socialisation) entre pairs, vraie peut-être dans d'autres contextes ou à d'autres âges, il faut ici largement nuancer. Certes nous avons vu l'importance, souvent cachée, des relations avec les pairs, mais le cadre mis en place dans une classe de petite section d'école maternelle

implique un rôle central conféré aux adultes qui organisent les situations, initient nombre de contacts, interviennent pour autoriser et interdire, pour dire ce qu'il convient de faire, pour guider, parfois même pour faire faire, en manipulant l'enfant transformé en objet. Le contrôle du cadre spatio-temporel par les adultes est essentiel. Ce sont eux qui définissent le sens des lieux et le rythme temporel en poussant souvent les enfants à faire vite, ne leur donnant pas toujours le temps pour faire à leur rythme. Ainsi de cette scène lors de la sieste :

Johanna se déshabille, assise par terre dans un coin seule, sans aide. Les adultes n'arrêtent pas de dire « *dépêche-toi* ». Les Atsem ont des interventions très fermes : « *tu te déshabilles au lieu de jouer avec la porte* ».

Ce cadre spatio-temporel s'incarne dans des dispositifs tel celui de la cloche ; elle vient interrompre l'activité sans que les enfants ne soient jamais libres du rythme. Ici, deux enfants sont plongés dans une relation d'échange autour de deux albums qui va être arrêtée pour une activité qui risque de faire moins sens pour eux. Le rythme global et non individualisé conduit à limiter l'investissement, à couper (ou rallonger) des activités indépendamment de leur intérêt pour les enfants, et produit des temps morts, d'attente. Le script s'impose comme une logique temporelle à tous sans pouvoir agir sur elle ; parfois les enfants ne réagissent pas immédiatement, témoignant de leur résistance à ce rythme imposé. Ce qui est facteur d'attente c'est la soumission à un rythme collectif défini par les adultes. Ainsi les enfants ne sortent pas dans la cour de récréation au fur et mesure de leur habillage mais collectivement alors que, dans certains jardins d'enfants allemands, il y a individualisation totale de l'usage de l'extérieur avec certaines règles. Avant une récréation de l'après-midi, ils sont habillés assis dans la salle polyvalente où l'on prend le temps de les compter et de les recompter.

Le rôle des objets

Le Boulier

De retour dans la classe, Johanna, Rachid et Harwey font un atelier où ils doivent utiliser un boulier qui consiste à faire passer des pièces de couleurs et formes différentes sur des fils de fers sinueux et colorés du point de départ au point d'arrivée. L'objectif, sans doute encore lié à la motricité fine, consiste à la manipulation d'un objet.

Aline commente ainsi l'activité pour le chercheur : « *J'ai pris les trois qui sont encore moins dégourdis au niveau des mains sur les bouliers pour qu'ils travaillent la manipulation, pour faire travailler leurs doigts car ils peuvent pas prendre avec la main, pas la place de rentrer à l'intérieur et j'ai mis ceux qui se débrouillent un peu mieux en construction pour éviter qu'ils soient tous ensemble, du coup il y a deux objectifs différents à travers les tout-petits* ».

Les trois enfants sont assez concentrés sur leur boulier. J. a terminé, toutes les boules sont du bon côté, elle recommence. Pas de difficulté pour réaliser une tâche dont la répétition semble lui plaire. R. semble avoir plus de difficultés ou bien joue autrement. J. essaie de pousser le plus de boules possible en même temps. Elle réussit et recommence encore. Elle regarde attentivement les effets de son action sur les boules, leur chute, etc.

Aline vient près de Rachid pour qu'il utilise le matériel en fonction de l'objectif : « *tu as mis toutes les perles de l'autre côté.* » J. montre avec le sourire à A. comment elle réussit.

Ici le matériel semble prendre le pas sur la consigne qui est assez proche d'une utilisation libre du matériel même si elle la cadre par rapport à une diversité d'usage comme le montre l'intervention auprès de Rachid. Le matériel scripte l'activité mais laisse un peu de liberté

dans la manière de faire et refaire voire permet des détournements. Il y a plus de jeu possible face à un matériel que face à une consigne.

La bibliothèque

Malicia a pris un livre et fait des mouvements importants pour aller s'asseoir. L'enseignante, à distance : « *Malicia en bibliothèque, c'est pas la foire* ». D'autres tout-petits sont dans le coin bibliothèque ; M. change de place à plusieurs reprises. [Est-ce que l'intérêt ne serait pas de s'asseoir dans les petits fauteuils qui contrastent avec les autres sièges de la classe ?] Sarah est assise à côté de M. qui dit, en la montrant : « *c'est ma copine* ». On entend plusieurs fois le terme copine revenir. S. « lit » un livre. Il y a des paroles mais on ne voit pas qui parle : « *on a vu ça hier* ». Les enfants dont S. sont globalement concentrés sur les livres et connaissent bien les règles du coin. M. semble (visage non visible) commenter le livre, ce qui suscite l'intérêt de Sarah qui abandonne son livre pour se pencher sur celui de M.

Cette scène montre combien les tout-petits dans l'ensemble maîtrisent les règles du lieu. Ici la performance est assez proche du script mais le script est ouvert, permettant différents types de relations aux livres ou aux autres enfants à travers le livre, Sarah par exemple regardant autant le livre de Malicia que le sien propre. Le livre apparaît comme vecteur possible d'interactions. La valeur de l'objet, ici du livre, est en partie liée à la personne qui le manipule : ainsi Malicia donne, pour Sarah, de la valeur aux choses. Les activités basées sur la manipulation, exploration, découverte d'un objet, ici d'un livre, sont plus ouvertes que les activités qui supposent le respect des consignes.

La pâte à modeler en centre de loisir

Le centre de loisirs fonctionne, on l'a vu plus haut, sur un script très différent, qui d'une part implique plus l'initiative de l'enfant, d'autre part donne une place importante au jeu. Dans ce cadre avec un script plus libre, l'objet est déterminant, l'animatrice s'inscrivant dans la logique de l'objet. Dans le cadre des activités organisées dans la classe, l'objet disparaît sous les consignes, le script de l'objet laisse la place à celui de l'institution ou de l'enseignante, comme dans l'exemple de l'atelier pâte à modeler. Au contraire, ici, toute structuration de l'activité est abandonnée à l'objet surveillé par l'animatrice pour éviter le mélange des couleurs, chaque enfant n'ayant droit qu'à une couleur en même temps.

On est dans une logique de jeu libre, scripté par l'objet, avec une surveillance limitée de l'animatrice. Il s'agit plutôt de laisser l'objet guider l'action, sans ajouter d'autres contraintes, tout au plus montrer, soutenir. On voit les conditions dans lesquelles l'objet joue un rôle important, à la différence du script de l'école maternelle qui dépossède les objets d'une certaine façon au profit du script institutionnel.

L'appareil photo et le point de vue des enfants

Si j'évoque ici la séance dite du point de vue de l'enfant, dans laquelle ceux-ci ont pris des photos, c'est qu'elle fonctionne sur un principe assez proche de ce qui a été perçu en centre de loisirs et donc à distance de la logique dominante dans la classe. En effet Malicia est très centrée sur l'objet, l'appareil photo son fonctionnement. On retrouve l'importance de l'objet, de ses *affordances*, c'est-à-dire ce qu'il offre comme action dès sa perception, de son exploration qui importent plus que les consignes (assez ouvertes) données. De plus l'appareil photo devient un prétexte pour explorer l'espace (les autres classes, la cour de récréation, les espaces interdits), activité qui prend sens dans la prise de photos. L'appareil photo donne le droit de faire des choses inhabituelles, d'aller partout, de prendre sa liberté. On sort du script,

on rentre dans une autre logique peu habituelle à l'école maternelle française (projet d'élèves, circulation, liberté, etc.). La stratégie de Malicia est claire : garder l'appareil photo le plus longtemps possible afin de pouvoir tenir ce nouveau rôle.

Objets et scripts

Si notre notion de script provient d'une analyse de la culture matérielle, nous l'avons appliqué à une situation plus immatérielle, un cadre spatio-temporel avec ses acteurs. Ce script est plus contraignant que celui lié aux objets car porté par des personnes qui en contrôlent partiellement la réalisation. En effet, ce qui caractérise le cadre analysé est que les enfants ne sont pas invités (sauf exceptions) à une relation directe à l'objet comme on peut le voir dans d'autres situations préscolaires (à l'étranger par exemple). En effet si les objets scriptent, comme le montre bien Robin Bernstein, la performance, la place de l'interprétation, de l'improvisation voire du détournement est importante. Dans nos exemples, le script de l'objet est remplacé ou complété par une consigne qui vient limiter les détournements qui n'en existent pas moins mais qui sont considérés comme illégitimes.

Ainsi les exemples des épingles à linge ou de la pâte à modeler (les grains de raisin) montrent un script qui n'est pas confié à l'objet mais renvoie à un usage précis et unidimensionnel de l'objet en relation avec le script « pédagogique ». Intégrée dans le script, la consigne transforme l'objet qui devient limité et pauvre, défini en fonction de son usage, représenter les rayons du soleil par les épingles à linge, mais surtout travailler la motricité fine. Elle est détournée pour un usage pédagogique (tels les tris par couleur). Les enfants détournent les objets (pincer les autres) qui deviennent alors supports d'échanges. Cela permet d'illustrer la question du script qui n'est pas vraiment lié à l'objet mais à la logique pédagogique, et aux détournements de celle-ci par des enfants qui utilisent ce que peuvent faire d'autre les objets. On s'appuie assez peu sur l'objet car il est cadré par le projet pédagogique, la consigne. Cela renvoie aussi à la question de la définition de la situation. Seule l'enseignante peut définir la situation de façon légitime, cela n'empêche pas les enfants de définir celle-ci autrement.

Il est plus rare, dans les observations, que l'activité s'appuie sur l'objet. C'est en partie le cas dans l'usage du boulier dans la mesure où la consigne reste proche de l'objet qui, lui-même, détermine fortement la performance possible dans son script. Reste une performance plus liée à la découverte des possibilités de l'objet, à son exploration. Au centre de loisirs, la logique est différente. La consigne disparaît, apparaît une règle (une seule couleur pour éviter les mélanges), pour le reste l'enfant est confronté au script de l'objet (pâte à modeler et accessoires). D'une certaine façon, il en est de même en ce qui concerne la structure de jeu de la récréation. Il existe des règles mais c'est aux enfants de développer leur performance en fonction du script de l'objet. C'est un organisateur d'activité, qui permet l'autonomie car il ouvre sur une multitude de performances possibles. Le script est à la rencontre des *affordances* de l'objet, c'est-à-dire ce qu'il permet, ce qu'il offre pour agir, et de traditions ludiques, d'un répertoire de pratiques ludiques dont il est porteur. L'usage de l'appareil photo renvoie également à cette logique d'un script lié à l'objet. Les enfants explorent l'objet, le testent, en font le support de leur performance dans l'espace. Le script proposé par l'appareil photo est à la croisée de deux dimensions : ce que fait l'objet et le répertoire de pratiques associées, à savoir ce que l'enfant sait de l'usage d'un appareil photo ou ce qu'il a vu faire par d'autres enfants, le répertoire s'enrichissant des propositions des uns et des autres.

On notera également la faible place (ou l'absence même) faite aux objets personnels des enfants, contrairement à d'autres pratiques qui acceptent des objets domestiques et leur usage. Ainsi en ce qui concerne le « doudou » ou objet supposé tel, accepté uniquement lors de la sieste, la règle en fait un objet qui n'est pas le support de performances ludiques : « *On ne joue pas avec les doudous, on se déshabille* ». En fait, l'observation montre que les enfants

jouent avec ces objets. Ainsi Sarah montre son ours à une fille, le manipule beaucoup, le regarde, le tend à nouveau et le donne à la fille qui le relance sur son lit. Les enfants jouent avec leur peluche qui est d'abord un jouet, lors même qu'il n'est pas défini comme tel par les professionnelles.

Participation et pluralité des répertoires de pratique

Quelles participations ?

Harvey avance peu sur son vélo, reste beaucoup au même endroit mais ne souhaite pas essayer le tricycle à pédales qu'on lui propose. Avec d'autres enfants, il regarde le second groupe jardiner de l'autre côté de la barrière. Avec le changement de groupe, il entre dans le jardin. L'objectif est d'enlever les mauvaises herbes. Valérie montre comment faire et demande de l'appeler si c'est trop difficile, de façon à ce qu'elle utilise la bêche pour cela. H. semble avoir du mal à entrer dans cette activité.

V. : « *Enlevez-moi tout ça... allez les petits jardiniers* »

H. regarde sans vraiment faire. Il semble un peu perdu comme il l'était sur son vélo. Certains enfants engoncés dans leurs manteaux ou anoraks ne sont pas vraiment à l'aise pour faire ce qu'on leur demande. D'autres participent activement à l'activité de désherbage. L'enseignante fait beaucoup, l'essentiel, tout en incitant les enfants à faire telle ou telle tâche.

On retrouve une tâche d'exécution avec une consigne précise et une individualisation de l'activité ainsi qu'une relation centrale avec l'adulte. Les enfants servent d'assistants exécutant, certains passent une partie du temps à regarder ce que fait l'enseignante.

Cela renvoie à des modalités de participation qu'il convient d'analyser. Les enfants participent dans un cadre très construit en fonction d'une tâche limitée, précise et individuelle la plupart du temps, et dont le sens ne leur est pas toujours livré mais qui est censé permettre d'apprendre quelque chose. Cette participation s'appuie beaucoup sur l'écoute (écouter les consignes) et le regard (regarder les autres et l'enseignante). Les participations plus ouvertes sont limitées (mais souvent sans aucun cadrage) : ouverture des coins jeu et bibliothèque, récréation. Si apprendre c'est participer (Brougère, 2009) la faiblesse de la participation peut entraîner une faiblesse de l'apprentissage. La participation est avant tout une participation en tant qu'élève aux rites scolaires, l'apprentissage est donc celui des routines scolaires, le moyen devenant la fin. Participer comme élève élide toute autre forme de participation.

Chaque enfant s'inscrit dans une logique de participation, en adoptant et adaptant les scripts qui lui sont proposés, qu'il s'agisse de ceux émanant plutôt des adultes et de la structure, d'une société d'enfants ou d'une combinaison complexe des deux. Le travail sur le point de vue des enfants (les photographies) a permis de faire émerger d'autres formes de participation qui ne renvoient pas au fonctionnement usuel de la classe.

Ainsi Harvey participe à la classe avec son appareil photo : on le voit aller au coin regroupement et prendre place. Cela donne un sens à sa présence et le met dans une situation de participation plus importante qu'à l'ordinaire. Cela conduirait à développer la question du rôle des objets mais aussi des rôles que l'on se donne dans la participation. L'appareil photo rend l'enfant actif, le transforme en acteur, en devenant un instrument d'exploration et de découverte du monde. Bien entendu cela renvoie à la logique de l'activité que nous avons initiée en dehors des routines de la classe, le principe du point de vue étant de transformer l'enfant en acteur. Dans l'exemple de Harvey, particulièrement intéressant car il s'agit d'un enfant souvent en retrait, on peut voir la relation entre exploration et danse : il danse dans la cour avec l'appareil photo, à un moment il se roule par terre et prend des détails du sol.

On peut donc considérer que le script officiel de la classe limite les modalités de participation de l'enfant, tendant à lui attribuer une posture d'exécutant, avec peu d'initiative au moins officiellement, car nous avons vu au contraire comment cette initiative devient importante quand on regarde le détail de l'activité. La performance est rarement une traduction fidèle du script. À côté de la participation à la classe définie par un projet pédagogique, on peut découvrir la participation à la communauté des enfants qui se joue dans les activités où l'enfant peut prendre la main et des initiatives. On peut alors considérer que les enfants participent activement à cette communauté malgré les limitations liées à la faible place accordée aux relations entre enfants dans la classe.

Les différents répertoires de pratiques

Cette participation renvoie à trois répertoires de pratiques profondément entrelacés et que seule l'analyse permet de distinguer nettement.

Le premier répertoire est le répertoire des pratiques légitimes, celles qui sont considérées comme conformes à ce que doit être une classe maternelle. Ces pratiques sont fortement cadrées par l'action et la parole des adultes. À travers les consignes ou le rappel des règles, la parole est un élément essentiel de la construction de ces pratiques. On attend de l'enfant que sa pratique soit au plus près de la consigne énoncée même si l'on sait que c'est parfois difficile et que l'on accepte que son interprétation diverge. Les interventions des adultes (lors des séances d'éducation physique, des ateliers) ont pour but de soutenir, de guider l'enfant pour qu'il maîtrise une pratique où il est attendu peu de singularité et d'initiative. Ces pratiques sont soutenues par la structure spatio-temporelle essentielle pour les cadrer : chaque espace/temps (un lieu à un moment précis) est l'objet d'une pratique légitime. Le matériel va également contribuer à ce cadrage en réifiant les consignes. Cela est particulièrement visible dans le parcours d'éducation physique, la tour, le jardinage, mais le script lié à ces matériels est bien plus large, la consigne vient limiter ce qu'il convient d'en faire, ce qui apparaît de façon explicite avec le jeu de construction. La consigne va réduire les possibles en s'appuyant sur le cadre spatio-temporel et donc conduire à sélectionner les pratiques acceptées qui relèvent d'une construction culturelle locale. L'école maternelle construit sa spécificité à travers un ensemble de pratiques légitimes, très différentes de celles que l'on trouverait aux USA (Brougère, Guénif-Souilamas, Rayna, 2007) ou en Allemagne (Brougère, 2010b).

Or, ces pratiques n'existent et ne peuvent atteindre cette légitimité que par la participation enfantine. Une pratique proposée qui ne serait pas prise en compte par les enfants disparaîtrait. Cela suppose que celles-ci soient pensées par rapport aux enfants, leur soient adaptées, voire les séduisent, qu'ils puissent les développer. Elles se construisent en permettant un engagement plus ou moins important des enfants qui témoignent de modalités de participation variées, elles doivent leur offrir des prises, des *affordances*, moyennant quoi non seulement elles sont plus ou moins appropriées par les enfants, mais certains d'entre eux peuvent les défendre et inciter les autres à ces pratiques légitimes. Il est important de noter que les observations ne montrent pas de forts moments de résistance, mais souvent une adhésion (au moins minimale), qui fait que les choses se passent bien, d'autant mieux que le savoir-faire des enseignantes de la classe renvoie à leur capacité à rendre accessibles les propositions d'activité. Et effectivement le parcours avec ses différents segments séduit, capte l'intérêt de l'enfant comme on a pu le voir avec le plaisir de Corentin à glisser sur le tapis ou à tourner avec son volant autour des obstacles. Un atelier pâtisserie qui implique très peu les enfants n'est pas rejeté pour autant, les tout-petits regardent parfois avec intérêt, participent dans les limites posées et se livrent à des activités en marge ce qui les conduit à passer le temps et éviter l'ennui. La question de la résistance pourrait intervenir dans les moments de transition qui montrent le plus souvent des attitudes que les enseignantes, condamnent ou

tolèrent selon les moments. Or ces moments sont justement peu scriptés, ou bien le script (ne rien faire, attendre) est celui le moins susceptible d'entraîner l'adhésion des enfants.

Tout repose sur une relation bilatérale à laquelle il faut former les enfants pour les transformer en élèves : « *Si vous n'écoutez pas, je vais me mettre à mon bureau et je vais travailler. Et puis vous vous allez rester là et vous ne ferez rien. Pas très productif comme après-midi* ».

L'action de l'enfant n'est pas conçue comme autonome mais résultant de la parole de l'enseignante. Ne pas écouter c'est ne plus rien faire, abolir l'ordre de la classe.

L'enseignante dit ce qui va être fait, délivre le sens et la logique sans que les enfants ne soient associés, tout est prédéterminé dans un script qui va au-delà du scolaire, mais implique une vision du scolaire comme déroulement d'activités se révélant au fur et à mesure aux enfants auxquels aucune liberté de choix n'est laissée.

Il est à noter que ce script n'existe pas dans l'absolu, mais s'il est inscrit d'une certaine façon dans l'espace et sa disposition, l'organisation temporelle, les objets ; il n'existe qu'à travers la présence et plus encore la performance des enseignantes. Ce qui conduit sans doute à des différences de script entre Valérie et Aline, car leurs performances diffèrent bien plus qu'elles ne le pensent. En effet, elles tendent à dire qu'elles font la même chose, qu'il n'y a pas de différence entre elles. Et effectivement, la différence ne renvoie pas à leur conception pédagogique mais à leur façon d'être dans la classe, de faire exister le script dans leurs performances et d'interagir avec les enfants pour cela. Cela signifie également que le script s'applique tout autant au personnel, enseignantes et Atsem, qu'aux enfants. Ou tout au moins on pourrait distinguer un script qui s'applique aux adultes et leur permet de construire en partie le script qui s'applique aux enfants. Face au script qui s'impose à elles, les enseignantes improvisent peu et tendent à le dérouler. On peut dire qu'il s'impose d'autant plus aux enfants qu'il s'impose d'abord aux enseignantes qui imaginent difficilement d'autres façons de fonctionner, comme le montrent les entretiens : les autres modalités possibles pour l'accueil des deux ans renvoient pour elles à d'autres institutions, pas à l'école maternelle et ses exigences. On peut ainsi voir que la journée perturbée, lors de la visite de Sealife, par le retard du car semble plus gêner les enseignantes que les enfants.

C'est la participation des enfants qui fait de ces propositions adultes un répertoire partagé et légitime. Ce qu'offre la classe observée est un système qui fonctionne ; l'expérience des enseignantes, leur aptitude à entraîner les enfants dans leur projet, est essentielle pour cela. Et quand certains enfants semblent en marge du script, un autre enfant (comme Malicia à plusieurs reprises) vient les impliquer dans la pratique. Un exemple parmi d'autres souligne que les tout-petits ont bien intégré le script : chacun quitte le dortoir avec son panier contenant ses vêtements pour s'habiller dans la classe. Le fait qu'ils soient encore un peu endormis souligne la maîtrise de cette routine.

Mais le répertoire des pratiques légitimes, celui qui définit l'élève et la classe, n'est pas le seul présent. L'observation montre tout un ensemble de pratiques qui sortent du cadre légitime. Ces pratiques sont parfois tolérées, souvent interdites et impliquent des interventions des adultes. On peut d'ailleurs noter que les deux enseignantes n'ont pas à cet égard la même posture, Valérie semble parfois plus tolérante à ces pratiques hétérodoxes, Aline plus attachée au respect d'une discipline qui s'applique à tous. Une enseignante observée dans une autre recherche, la même année, nous dit à ce propos : « *Eux ils adorent ça. Je tourne mon dos et là, ils se lèvent, ils se titillent, ils font des danses, ils aiment beaucoup ça, oui.* » On notera l'utilisation du terme « danse » par cette enseignante.

Ces pratiques se caractérisent par l'usage du corps plus que de la parole pour les enfants de cet âge. Elles peuvent se déployer sous la forme de mouvement du corps (de danse) et/ou d'interactions souvent courtes avec les autres enfants. Elles intègrent des dimensions de jeu, d'exploration, d'expérimentation. Elles permettent à l'enfant d'entrer en relation, de prendre

des initiatives, de tester les autres. Nous avons essayé, dans les observations, de donner des exemples de ces interactions aussi bien dans des situations où l'enseignante laisse faire que dans d'autres où elle intervient. Elles prolifèrent dans les temps d'attente⁵ où les enfants sont supposés ne rien faire, ne pas mouvoir leur corps. Elles renvoient à des pratiques partagées où l'observation et l'imitation jouent un rôle essentiel. Il s'agit bien d'un répertoire où, au-delà des inventions de chacun, des modes de relation, d'action corporelle sont partagés. Ce répertoire, les enfants le connaissent et le reconnaissent bien. Ils l'évoquent dans des entretiens menés dans le cadre de la recherche *Children Crossing Borders*. Les enfants interrogés disent « faire les fou-fou » à propos de ces comportements (Rayna, 2014).

Enfin, entre ces deux répertoires, on peut trouver des pratiques (assez limitées dans la classe observée mais qui peuvent être centrales dans d'autres structures) que l'on pourrait appeler ouvertes. Elles sont cadrées par la structure spatio-temporelle, le *social setting*, mais le script n'est pas issu de l'institution sous réserve du respect d'un certain nombre de règles. Dans la classe observée, il s'agit des récréations ou des courts temps dans les coins jeu. Certes, le choix des objets, le temps disponible, la taille et l'organisation des espaces exerce une contrainte forte sur ce que l'on peut faire. Les observations ont montré la présence d'éléments de culture ludique (autour du garage ou de la cuisine), plus ou moins partagés par les enfants. C'est dans la cour de récréation que ces pratiques sont le plus développées. La récréation apparaît comme une chorégraphie improvisée, chacun y allant de sa danse, certains sont en relation avec d'autres, les jeux (*games*) pouvant servir de script, mais les tout-petits ne maîtrisent pas encore ces scripts et l'institution ne scripte pas directement la cour, uniquement en creux à travers des interdits et quelques règles, contrairement à la classe.

On voit ainsi comment la structure de jeu avec toboggan offre un ensemble de pratiques, aussi bien légitimes que liées à un détournement du matériel, comme monter par la glissière du toboggan, qui sont largement partagées. On peut évoquer aussi les schèmes de jeu comme l'évitement/poursuite que les enfants appliquent assez régulièrement. Des improvisations ont parfois lieu (comme le jeu de promenade des « chiens »-enfants) dont on peut penser que certaines nourriront le fond de ce répertoire de pratiques ludiques. Enfin les tout-petits observent les jeux « traditionnels », comme 1,2,3, soleil, sans encore les maîtriser, accédant progressivement à un répertoire plus large que partage l'ensemble des enfants de l'école.

Si ce répertoire de pratiques relève de la production enfantine, il s'inscrit dans une production collective et en partie intergénérationnelle. En dehors de la cour de récréation, sa présence est limitée faute de place au jeu, à l'initiative enfantine et aux activités collectives.

La pratique effective des enfants associe ainsi (et parfois mixe) ces trois types de performances, ces danses aux scripts différents. Dans les trois cas, il y a relation entre un script (mais de nature différente) et une *agency*, une capacité d'agir propre à chaque enfant. Si le répertoire des pratiques scolaires (ou légitimes) est marqué par une contrainte très forte, son déroulement suppose une façon personnelle d'agir liées aux compétences et aux goûts et intérêts de chaque enfant, un engagement et donc un déroulement personnel. Il est l'occasion également de refus, résistances et détournements. Nous avons à plusieurs reprises des enfants faire autre chose que ce que l'enseignante avait demandé.

Le répertoire des pratiques marginales, celles des interstices en dehors du programme officiel, peut s'appuyer sur des scripts relatifs à l'interaction entre les enfants. Le script peut être lié à l'imitation (qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un élément de la culture quotidienne de l'enfant, le comportement des adultes ou la télévision par exemple). Ou au fait de reprendre des éléments de la culture (l'usage des couverts dans l'exemple de la cantine) pour les interpréter (au sens

⁵ D'après Agnès Florin (2000) cela représenterait 41% du temps scolaire en maternelle (et 27% en crèche).

où un danseur interprète une chorégraphie). On peut parler ici de reproduction interprétative, mais cette notion proposée par Corsaro (1998, 2010) s'applique tout autant aux deux autres types de performances.

Dans les espaces/temps concédés par la structure spatio-temporelle aux enfants, c'est ici le jeu qui domine, le script pouvant être lié aux objets (les véhicules et la logique de faire rouler) ou aux scénarios ludiques qui circulent au sein de la culture ludique enfantine. Là encore la pratique réelle est toujours une interprétation du script, une danse unique.

Conclusion

Ce qui caractérise la vie des tout-petits à l'école c'est la rigueur du script marqué par une organisation précise du temps et des lieux (chaque moment suppose une pratique adaptée liée au lieu où elle se déroule) que l'enfant doit connaître et comprendre pour que ses pratiques soient acceptées : ce qu'il faut faire avec les pièces du jeu de construction, ce qu'il faut faire avec le parcours d'éducation physique, quand il convient d'aller au coin garage ou cuisine. Ce script rigoureux va de pair avec de fortes attentes sur les tout-petits dès leur entrée à l'école maternelle. Il arrive qu'il ne renvoie aux parents que la seule image des défaillances de leur enfant, comme c'est le cas de la mère d'Elias :

Il y a des enfants, ils apprennent bien, ils sont concentrés et puis il y a pas de problème. Mais les enfants qui, enfin moi je dis Elias, qui sont très vifs, qui ont du mal à être à l'écoute et tout... C'est surtout lui en fait pour l'instant qui me fait peur. Parce qu'il a des capacités et j'ai peur qu'en fait de ce côté-là... qu'on se dise : bon, bah il, il sait pas se concentrer, il sait pas ça, et on va le laisser, on va le laisser de côté.

L'inquiétude de cette mère montre l'arbitraire de ces attentes, stigmatisant certaines compétences enfantines comme des incompétences. De tels élèves sont d'emblée « *peu performants* », pour reprendre les termes de Valérie, au sens où les enfants ne performant pas tous ce qui est d'emblée requis d'eux en tant qu'élèves : « *ils sont trop petits* », dit-elle. Pour s'adapter à eux, « *il faut désapprendre notre métier* », ajoute-t-elle. Il y a ainsi du point de vue des enseignantes une incompatibilité de fond entre ces « tout petits » et leur métier qui fonctionne selon une logique du tout ou rien : soit elles peuvent véritablement enseigner; soit il est préférable de les confier à des structures petite enfance, comme la crèche.

Les enfants observés n'ont pas tous la même maîtrise (ou appropriation) du script. Certains (tels Corentin ou Malicia) le maîtrisent parfaitement, savent le respecter et parfois le faire respecter aux autres. Ce faisant, ils participent à son enracinement dans la pratique de l'ensemble des enfants. Mais si certaines performances sont conformes au script, d'autres y échappent, qu'elles s'insèrent dans les interstices, les moments de transition (peu scriptés à l'exception d'une demande de ne rien faire) ou qu'elles relèvent du détournement de l'activité demandée. Il ne faut pas oublier que respecter le script est également une performance qui certes enracine le script et le légitime, mais également permet son appropriation par l'enfant et éventuellement son enrichissement du fait de l'interprétation qu'il peut en donner.

Nombre de performances des enfants sont marquées par une centration sur le corps. C'est par la danse, les mouvements du corps que les enfants inventent quelque chose qui échappe au script qui encadre fortement ce qu'il convient de faire avec le corps (position correcte, attendre « gentiment », usage du parcours). C'est aussi à travers ces échappées hors du script que l'enfant entre en relation avec d'autres enfants, tant le script prévoit peu la relation entre enfants et met en valeur celle avec les adultes.