

Master 1 Sciences de l'Éducation FOAD
Dossier Exploratoire de Recherche

L'activité spontanée chez le jeune enfant de trois à six ans

Durandea Ekert
Brigitte
N° 2111179

Septembre 2012

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus vifs remerciements à Madame Martine Boncourt, tutrice de ce dossier exploratoire, pour sa disponibilité et ses précieux conseils ainsi qu'aux équipes techniques et administratives de la Formation à distance de l'université de Rouen pour leur réel soutien.

J'adresse également mes chaleureux remerciements aux étudiants de la promotion Hampâté Bâ qui ont fait vivre les forums tout au long de cette année et ont de ce fait entretenu la dynamique de travail dans un partage riche et généreux.

Un immense merci également à ma famille pour sa patience et son soutien indéfectible. J'adresse ici une pensée particulière à mon fils Alexandre qui a préparé son baccalauréat à mes côtés dans une joyeuse et fructueuse connivence.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce dossier, c'est à dire d'une manière générale, à *toutes celles qui au cours d'une vie vous inspirent, vous encouragent, portent sur vous ce regard bienveillant qui vous invite à devenir vous même*¹ ,

1 Ekert B, (2011). *Activités de saison d'après la pédagogie Montessori, 70 activités d'éveil à partir de 3 ans*, Paris, Eyrolles, p 175

Introduction	2
1 - L'activité spontanée : Nature, fonction	
1.1 Qu'est ce que l'activité spontanée ?	4
1.2 Rôle et influence de l'activité spontanée dans le développement du jeune enfant	4
1.2.1 La capacité issue du facteur biologique	6
1.2.2 La capacité issue du contexte environnemental	7
2- L'activité Spontanée : Cadre institutionnel et pratique professionnelle des enseignants de maternelle	
2.1 Activité spontanée et école maternelle : Les directives officielles	12
2.2 Activité spontanée et pratique professionnelle	15
2.2.1 Ebauche d'un questionnaire	18
2.2.1.1 Présentation	19
2.2.1.2 Objectif recherché	19
2.2.1.3 Conception technique	19
2.2.1.4 Questionnaire	19
2.3 Libertés et freins professionnels	22
3 - Un exemple de conduite inhibant l'expression de la spontanéité	
3.1 La télévision, « le troisième parent »	24
3.2 La télévision, préjudiciable à long terme sur le développement du jeune enfant	25
3.2.1 Les besoins fondamentaux des enfants de 0 à 6 ans	26
3.2.2 Périodes sensibles, périodes critiques	28
3.2.3 La télévision : Un leurre dangereux	30
4 - Un exemple de conduite favorisant l'expression de la spontanéité	
4.1 Le Closlieu	34
4.1.1 Les origines	34
4.1.2 Le jeu de peindre	35
4.2 La Formulation	37
Conclusion	39

Annexes : Bibliographie, Sitographie

INTRODUCTION

*"Il est tant de beauté dans tout ce qui commence."
Rainer Maria Rilke*

Introduction

En quelques décennies, notre société et nos modes de vie se sont profondément transformés. Nous avons été amenés à revoir nos façons de penser et nos manières d'agir. Tous les schémas familiaux ont été bousculés (structure de la famille, augmentation du travail des femmes, fragilité de l'emploi...). Les représentations de la petite enfance ont été particulièrement modifiées en raison des enjeux affectifs et économiques qu'elles recouvrent. Depuis le début des années 1970, l'école maternelle s'est posée comme « le maillon essentiel d'une politique d'égalité des chances² » et les recherches pluridisciplinaires en psychologie, sociologie, sciences de l'éducation et neuro-sciences n'ont cessé de mettre en lumière les formidables capacités d'apprentissage du jeune enfant. Ainsi, dans la limite de nos connaissances actuelles, nous savons théoriquement quel modèle pédagogique dispenser, c'est à dire quelle ambiance préconiser, quels ateliers privilégier, quelle attitude adopter afin de favoriser les processus d'apprentissage et répondre aux besoins spécifiques de l'enfant.

Mais en pratique les choses ne sont pas si simples...

Si certaines activités sont affaire d'affinités car elles relèvent de méthodes particulières, on s'étonne qu'une d'entre elles, neutre et universelle, ait aujourd'hui encore bien du mal à s'imposer à l'école maternelle. L'activité *spontanée*, puisque c'est d'elle dont il s'agit, est un facteur essentiel du développement de l'enfant. Par ce vecteur, l'enfant exerce ses habiletés sensori-motrices, éveille son intelligence et se met en relation avec le monde. En découvrant et en explorant par lui-même, il développe son imaginaire, sa créativité et son autonomie au sens large. L'activité spontanée lui permet de « devenir créateur³ » acteur de son propre désir au service « d'un vrai travail (...) qui s'exerce du dedans au dehors⁴ ».

2 Plaisance E., Rayna S. (1997) *L'éducation préscolaire aujourd'hui. Réalités, questions et perspectives* (Note de synthèse). Revue française de pédagogie. p 128

3 Spinelli P. (mars 2010) *Le développement de l'enfant. Propositions Montessoriennes pour l'enfant de 0 à 6 ans. (Conférence)*. Le Lien Montessori n°39. p 13

4 Ferrière A. (2004). *L'école active*, Coll Pédagogue du monde entier, Paris, Fabert, p 35

L'activité *spontanée* fait partie des trois principes fondamentaux retenus dans le rapport international *Starting Strong 2006*. Cette recherche, rédigée par vingt pays membres de l'OCDE dont la France, a comparé les différents systèmes d'éducation et de soins apportés à la petite enfance pour en extraire des propositions fortes. Ce rapport stipule explicitement que « Bien-être, développement et apprentissage passent par la promotion de l'activité spontanée des enfants, par le respect de leurs propres stratégies⁵ ». Rien de novateur en somme, lorsque l'on sait qu'à la fin du dix-neuvième siècle, l'activité spontanée était un des piliers du *Mouvement de l'Éducation Nouvelle*⁶ et que celle-ci prenait ses racines quelques siècles plus tôt chez les Humanistes du seizième puis dans la pensée romantique rousseauiste du dix huitième.

Dans ce contexte de consensus général, on peut se demander pourquoi l'activité spontanée est si plébiscitée par la recherche internationale et si peu promue en classe maternelle française...

Les approches constructivistes et interventionnistes⁷ développées par Piaget, Vygotski et Wallon nous guideront tout au long de cette étude. Elles feront appel à de large références bibliographiques au travers desquelles nous tenterons d'établir des liens de convergence. Cette recherche exploratoire s'intéressera tout d'abord à la fonction de l'activité spontanée et à la place qui lui est réservée au sein du cadre institutionnel des enseignants de maternelle, puisque la quasi totalité des enfants français sont scolarisés à l'âge de trois ans. Puis nous nous attacherons aux conduites propres à favoriser cette activité ou au contraire à l'inhiber. Enfin, à la lumière de ces éléments, nous émettrons des hypothèses sur la nature des obstacles qui semblent exister et les résistances éventuelles qu'il nous faut dépasser.

5 Starting Strong II (2006), Early Childhood Education and Care.OCDE

6 L'Éducation Nouvelle est un mouvement pédagogique international composé de pédagogues, psychologues et médecins qui estimaient que "l'enfant n'est pas un vase que l'on remplit mais un feu qu'on allume" selon l'expression de M. de Montaigne dans *Essais*. Folio.

7 Approches selon lesquelles « c'est par son activité propre et dans l'interaction que le sujet se construit et construit le monde qui l'entoure » Rayna S. (2003), *Regard sur les apprentissages des tout-petits*, Enfances et Psy, N°24, p 30

-1-

L'activité spontanée

Nature, fonction

« *Il est question ici du plus impénétrable des mystères,
la construction d'une personne par elle même.* »
Albert Jacquard

1 – L'activité spontanée : *Nature, fonction*

1.1 – Qu'est ce que l'activité spontanée ?

Une *activité*, que l'on pourrait également nommer *action* ou *occupation*, revêt un caractère spontané lorsque elle est réalisée volontairement, « sans être incitée ni contrainte par autrui⁸ ». Elle est donc intimement liée à un espace de liberté qui seul en permet l'expression. En tant qu'adulte, nous savons à quel point il est nécessaire, pour notre équilibre, de pouvoir effectuer régulièrement des activités de ce genre. Comment imaginer alors qu'il puisse en être autrement pour le petit enfant avide de connaissances ?

Au sein de l'école maternelle traditionnelle, l'activité spontanée peut revêtir deux formes distinctes et être intégrée à l'emploi du temps, par exemple, sous l'appellation « d'heures improvisées » pour reprendre la belle formule d'André Stern⁹. Elle peut s'exprimer tout d'abord au travers du jeu, c'est à dire d'une activité ludique dont la seule motivation est le plaisir immédiat sans aucune finalité consciente, ou bien, par un travail laissé à disposition, c'est à dire une activité facultative dont les objectifs didactiques sont clairement définis. Cette dernière forme inclut pour l'enfant, la possibilité *de ne rien faire* puisque se reposer (besoin physique), rêver (besoin psychique) ou observer (phase active de découverte, d'appropriation et d'initiation visuelle) ont une fonction propre et pertinente dans le développement de l'enfant.

Face à la dépendance de l'enfant, nous devons, nous, éducateurs au sens large, nous interroger sur le rôle et l'influence de l'acte librement initié et ses enjeux implicites...

8 Dictionnaire Petit Robert (1993)

9 Stern, A. (2011). ... *Et je ne suis jamais allé à l'école, histoire d'une enfance heureuse*, Paris, Actes Sud, p 40. André Stern est musicien, luthier, journaliste et écrivain. Il a également été nommé directeur de l'initiative « Des hommes pour demain » de la Fondation Sinn-Stiftung par le professeur Dr G.Hüther, chercheur en neurobiologie avancée.

1.2 – Rôle et influence de l'activité spontanée dans le développement du jeune enfant.

Au cours de sa croissance, l'enfant va franchir un certain nombre d'étapes qui vont l'amener progressivement sur le chemin de l'autonomie.

Dès sa naissance, le bébé va puiser dans son entourage et principalement dans le lien qui l'unit à sa mère, les bases de sa sécurité intérieure afin de pouvoir se développer en confiance. Il commence par explorer son corps et les objets avec la bouche puis, petit à petit, la main est privilégiée.

Avec la mobilité que lui offre « le quatre pattes » vers huit mois puis la marche autour de la première année, l'enfant explore le monde. Le respect de ses activités motrices spontanées lui permet, sous l'œil bienveillant de l'adulte, d'entrer en contact avec les personnes et les choses.

Une dimension d'autant plus importante lorsque l'on sait que « deux cent mille nouvelles synapses¹⁰ sont créées chaque minute dans les premières années¹¹ », c'est à dire que « la moindre expérience sociale provoque des modifications synaptiques, créant de nouveaux réseaux cérébraux et permettant le développement d'une pensée, d'une mémoire personnelle, d'une identité unique¹² ». A travers les mouvements volontaires qu'il effectue, l'enfant prend conscience de son corps et de l'influence qu'il peut exercer sur son environnement. La confiance en soi s'élabore, l'esprit est en éveil...

A partir de dix huit mois l'enfant est intéressé par des activités réalisées en collaboration avec l'adulte, il devient moins auto centré et peut devenir, si l'on le lui permet, l'initiateur de l'action. A deux ans le langage « explose » et par ces nouvelles possibilités l'enfant manifeste l'envie d'entrer en relation avec l'autre par la parole. Il exprime spontanément un besoin qui doit être nourri car « la plasticité cérébrale nécessaire à l'acquisition de la structuration du langage est liée aux nombres de mots produits par l'enfant¹³ ». Contrairement aux idées reçues, ce n'est pas le *bain de langage* qui permet à l'enfant d'enrichir son vocabulaire mais la qualité des interactions répétées qui sollicitent personnellement le jeune enfant¹⁴. Maria Montessori, médecin et pédagogue, avait

10 Les synapses sont les connexions entre les neurones.

11 Cyrulnik, B. (octobre/novembre/décembre 2007). *Naitre au 21e siècle*, Le Monde de l'enfance, n°1, consultable sur <http://www.mondeo.fr>

12 Cyrulnik, B., op.cit

13 Zorman, M. (octobre 2008). *L'état des connaissances cliniques et scientifiques sur le langage*, (conférence), consultable sur <http://www.cndp.fr/crdp-limoges/Depistage-des-troubles-de-l.html>

14 Travaux de Michel Zorman, médecin et chercheur associé auprès du laboratoire cogni-sciences de l'IUFM de

également observé qu'à cet âge l'enfant éprouve le besoin de fournir des "efforts maximums" c'est à dire qu'il aime porter, tirer, pousser des charges importantes que l'adulte, soucieux de sa santé, empêche systématiquement...

Or si ce phénomène est universel, c'est à dire observable chez tous les enfants quelque soit leur pays ou leur culture, c'est qu'il doit recouvrir une signification particulière. Selon Montessori, « cette expérience engage tout son corps, tout son être dans l'effort qu'il produit¹⁵ » et permet, si cette expérimentation est respectée, « qu'il se fonde en lui, pour la vie entière, la certitude qu'avec un effort, un effort certain parfois, le monde lui appartient¹⁶ ».

Ces quelques exemples nous encouragent déjà à reconsidérer la fonction de l'acte spontané chez le jeune enfant et nous invitent à la vigilance. En effet, l'enfant n'obéit pas ici à de stériles caprices ou de fantasques envies mais il semble naturellement attiré par des actions essentielles à son propre développement...

Lorsqu'à trois ans l'enfant fait son entrée à l'école maternelle¹⁷, il possède déjà une relative autonomie : il marche, il parle, il est propre, il peut manger seul... En l'absence de tout apprentissage formel, ces aptitudes résultent de la conjonction de deux facteurs essentiels : Les capacités issues du facteur biologique et celles issues du contexte environnemental.

1.2.1 La capacité issue du facteur biologique

C'est à dire le développement génétiquement programmé qui permet d'acquérir les compétences propres à l'espèce. Il est jalonné par « des périodes dites *sensibles* où la plasticité cérébrale est à son apogée et où les expériences sensorielles produisent des changements permanents et importants dans les circuits neuronaux¹⁸ ». Certains pédagogues tels Pestalozzi ou Fröbel ont très rapidement subodoré la présence d'énergies intérieures chez l'enfant qui rendent pertinente sa façon d'agir. Mués par ces convictions, ils en ont fait le point central de leur réflexion

Grenoble, initiateur du programme « P. A.R.L.E.R BAMBIN » (Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire, Ensemble pour Réussir). Ce programme destiné à la petite enfance (0/3 ans) a été développé depuis 2007 en collaboration avec le CCAS de la Ville de Grenoble. Il a été expérimenté sur trois crèches du sud de Grenoble, validé scientifiquement, et labellisé par le Haut Commissariat aux Solidarités Actives.

15 Spinelli, P. (mars 2010). *Le développement de l'enfant. Propositions Montessoriennes pour l'enfant de 0 à 6 ans, (conférence)*, Le lien Montessori n°39, p 12

16 Spinelli, P, op. cit, p 12

17 Bien que non obligatoire, près de 100% des enfants de 3 ans fréquentent l'école maternelle en France

18 Kiyosi, Itô. (2004) p 431 cité dans *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*, (partie II, article A), OCDE 2007, p 180

pédagogique. Cependant cet *élan vital*, pour reprendre les termes du philosophe Henri Bergson, n'a pu relever que du domaine de l'intuition en raison des connaissances scientifiques de l'époque. « Ils ont deviné l'enfance¹⁹ » comme l'a si joliment exprimé Ferrière. Un peu plus tard, Montessori, à travers sa *pédagogie scientifique* basée sur l'observation rigoureuse, s'est attachée à repérer les manifestations de la vie psychique de l'enfant et à en proposer un accompagnement.

A cette époque, l'essor de la psychologie est considérable, Piaget, Claparède et Vygotski notamment, contribuent largement à la compréhension des mécanismes d'acquisition de la connaissance.

Ainsi, partant de la certitude que la « nature humaine est fondamentalement sensée », les notions de *périodes sensibles* ou d'*esprit absorbant* ont d'abord été intuitivement perçues puis scientifiquement observées avant d'être aujourd'hui biologiquement constatées grâce aux neurosciences et aux techniques d'imagerie cérébrale.

1.2.2 La capacité issue du contexte environnemental

C'est à dire un environnement affectif composé de stimuli adaptés permettant des expériences sensorielles variées, multipliant les relations sociales harmonieuses et attisant la curiosité.

Un environnement régit également par la qualité des interactions au sein « d'une relation aimante faite d'échanges verbaux signifiants²⁰ ». C'est ainsi par exemple que lorsque le jeune enfant commence à se redresser et à vouloir marcher spontanément, il tombe puis se relève, essaye et essaye encore sous les yeux admiratifs et valorisant de son entourage. Ici, personne ne songe à s'impatienter devant ces multiples tentatives, bien au contraire, tous s'accordent à encourager joyeusement par le geste et par le verbe tant de persévérance. Dans ce contexte, l'adulte bienveillant adopte naturellement un comportement respectueux de la liberté de l'enfant qui consiste, comme l'a souligné Montessori « à l'aider dans ses efforts pour grandir²¹ ». Cette attitude n'est pas neutre lorsque l'on sait que « le développement du cortex préfrontal chez l'enfant dépend de l'amour et du plaisir présents dans les relations avec les proches²² » et que celui ci est en charge de notre capacité d'adaptation. Le cortex pré frontal « c'est le cerveau de

19 Ferrière, A. (2004). *L'école active*. Paris. Fabert. p 37

20 Spinelli, P, op.cit, p 11

21 Montessori, M. (2007) . *L'enfant dans la famille*. Paris, DDB, p 116

22 *Comprendre le cerveau – naissance d'une science de l'apprentissage*. OCDE 2007, p 187

l'intelligence, de l'esprit d'initiative, de la prise de décision²³ ».

En tant que professionnels, nous devons tenir compte de l'influence de ces deux facteurs essentiels dont l'interdépendance peut se résumer en une phrase : la capacité biologique et les nécessités qu'elles expriment se révèlent au mieux dans un environnement affectivement, sensoriellement et socialement stimulant. Cette notion nous renvoie donc au cadre de vie proposé et au rôle de l'éducateur.

Conscient intuitivement de ces influences dès le début du dix neuvième siècle, Fröbel, initiateur des *jardins d'enfants*, pose l'*activité libre et spontanée* comme tout préalable. En effet, ce précepte permet à l'enfant, selon lui, non pas d'être soumis à l'anarchie de ses envies mais d'assouvir ses besoins fondamentaux au service du développement de l'intégralité de son être. Ce principe sera d'ailleurs conceptualisé dans le cadre des méthodes dites « actives » au travers d'une terminologie propre à chaque pédagogue : *libre activité* pour Freinet, *libre choix* pour Montessori, *travail libre* pour Decroly... Une *activité libre et spontanée* au service de la vie, tels sont les principes fondateurs de ces « écoles pour la vie par la vie ».

Les particularités d'approches et la spécificité du matériel mises à part, tous s'accordent à faire de cette liberté la pierre angulaire de leur pédagogie car c'est elle « qui permet la véritable expérimentation et l'exercice du droit à l'erreur²⁴ ». Oser faire sans craindre l'échec, ne pas redouter le jugement arbitraire des autres ou l'image dévalorisée de soi, c'est offrir à l'enfant un réel champs d'investigation correspondant à sa personnalité, à ses aspirations, à sa sensibilité. C'est lui permettre aussi de s'exercer, autant de fois qu'il le désire, de développer de nombreuses stratégies et d'apprendre que bien souvent, l'erreur féconde la réussite. Par ces actions, l'enfant devient confiant en ses capacités à comprendre et à surmonter les obstacles, il perçoit que l'insuccès ne représente alors qu'une étape, un chemin inhérent à l'apprentissage.

L'activité spontanée rendue possible par la liberté qu'elle induit, favorise et nourrit les centres d'intérêt de l'enfant qui « conjuguent intelligence et affectivité²⁵ ». Les neuroscientifiques ont d'ailleurs mis en évidence « le rôle prépondérant du plaisir dans les apprentissages durables²⁶ ». En laissant l'enfant faire par lui même selon ses attraits, il construit ses connaissances « de la

23 *Le cortex préfrontal : compositeur et chef d'orchestre des comportements volontaires*, (avril 2012) consultable sur www.neuroplasticite.com/mecanismes-neuroplasticite/stress/cortex.htm,

24 Houssaye, J, (octobre 2006). *Ovide Decroly, Le nouvel éducateur*, n° 182, p 30

25 Houssaye, J, op cit

26 Guité, F, (juillet 2007). consultable sur www.francoisguite.com/2007/07/les-neurosciences-et-la-joie-dapprendre/

manière la plus normale et la plus rationnelle²⁷ », parce qu'elles sont à la fois chargées de sens et contextualisées. Relier les savoirs et non les fragmenter, c'est aider l'enfant à comprendre le monde qui l'entoure, lui permettre de s'approprier sa culture et comme le précise le sociologue et philosophe Edgar Morin, lui offrir la possibilité de « saisir la complexité de ce qui est tissé ensemble²⁸ ».

Neill, fervent partisan de l'auto-éducation, considérait le respect des centres d'intérêt de l'enfant comme une source de bien être émotionnel. Un sentiment de sécurité intérieure émanant de la conscience d'avoir une place à part entière au sein de la communauté des hommes tout en ayant la certitude de sa singularité. A partir de ce sentiment et de cette possibilité d'agir librement, l'enfant développe une réelle autonomie d'actes et de pensées, une confiance profondément ancrée en lui et en la vie.

Les désirs devenus réalisables exacerbent la joie de se sentir vivant et « provoquent chez l'enfant la fonction imaginaire²⁹ ». Ils libèrent sa *puissance créatrice* qui fonde aujourd'hui, pour l'adulte qu'il deviendra demain, cette capacité à « encourager la flexibilité, l'ouverture d'esprit au nouveau, la faculté de s'adapter ou de voir qu'il existe d'autres façons de faire ainsi que le courage de confronter l'inattendu³⁰ ». Et les répercussions positives ne s'arrêtent pas là puisque dans ce contexte, l'amitié est elle aussi privilégiée. C'est donc ce moment particulièrement propice qui est choisi pour sensibiliser l'enfant à la communication non violente dans le respect des différences de points de vues. Des programmes dans les pays du nord de l'Europe ont intégré cette approche dans leurs curriculums afin de favoriser l'épanouissement du jeune enfant et prévenir une éventuelle délinquance. D'autres initiatives telles que *les semilles de l'empathie* dès l'âge de trois ans ont pour objectifs de sensibiliser les enfants au respect, à la connaissance de l'autre ainsi qu'à l'identification et à la prise en compte de ces émotions. Des notions d'autant plus faciles à acquérir lorsque l'on se sent soi-même respecté dans ses aspirations et ses besoins fondamentaux...

27 Houssaye, J, op cit

28 Morin, E, (avril 1998). *Les savoirs selon Edgar Morin*, Le Monde de l'Education,, n° 258, p 11

29 Go, N, (9 mars 2010). *La pédagogie coopérative est un levier dans une école malmenée*, Ouest France

30 Cropley, A.J, (mars 2001). *Creativity in education and learning, a guide for teacher and educator*, Routledge Falmer. Cité dans *l'impact de la culture sur la créativité (juin 2009)*, (Etude de la comission européenne, Direction générale éducation et culture), p 7.

L'activité spontanée, en tant qu'espace de liberté, peut paraître anarchique et difficile à mettre en place, or il n'en est rien, bien au contraire. En proposant à l'enfant ce mode de fonctionnement, on l'enjoint à éprouver les principes de liberté car respecter ses choix, c'est lui offrir l'occasion d'y être confronté. C'est le rendre capable, face au groupe, de discuter, d'argumenter et de comprendre en cas de vote, les valeurs démocratiques, c'est aussi, dans le cas de l'utilisation d'un matériel, apprendre à patienter, partager ou renoncer à ses envies immédiates en raison des circonstances. C'est en fait, tout simplement, apprendre à vivre.

L'activité spontanée, en tant qu'expression du désir, est aussi un moyen de favoriser la concentration. Tout d'abord parce que l'enfant conçoit rarement une activité sans y associer le mouvement (nous savons aujourd'hui que la motricité renforce les expériences sensorielles vécues puisqu'elles sont interdépendantes jusqu'à l'âge de sept ans), ensuite parce que les « neurosciences ont montré qu'en développant l'intérêt on stimule la création de molécules de neutrophines. Ces neutrophines constituent l'engrais de notre cerveau : elles multiplient les connexions entre les neurones et renforcent les capacités de compréhension et de mémorisation³¹ ». Ainsi, au regard des enjeux évoqués, le milieu dans lequel l'enfant évolue est essentiel. Un environnement riche en propositions suggérées ou concrètes, c'est-à-dire préalablement réfléchies et élaborées en fonction de ces centres d'intérêt, un environnement où il peut découvrir, toucher, manipuler autant de fois et autant de temps qu'il le souhaite, car c'est en explorant que l'enfant éveille sa curiosité, c'est en ce questionnant qu'il élabore sa pensée, c'est en prenant appui sur des expérimentations qui font sens pour lui qu'il construit ses connaissances et fait l'expérience de l'altérité et c'est en étant capable de faire des liens, de contextualiser qu'il développe son intelligence.

« De l'activité spontanée au travail, un long chemin de construction qui mènera l'enfant à pouvoir penser par lui-même s'il a pu agir par lui-même et que ses actes ont pris sens pour un autre et pour lui.³² ». L'éducateur a dans la réalisation de cette œuvre une place essentielle. Loin d'être minimisé, son rôle relève même de l'expertise car il se doit de conjuguer deux grands domaines de l'intelligence, celui de la tête et celui du cœur.

L'intelligence des savoirs, c'est à dire la maîtrise des sujets qu'il va transmettre, la connaissance

31 Kochman, F, (décembre 2008). le Monde de l'éducation, Paris, n° 375

32 Spinelli, P, op.cit, p 13

spécifique des phases de développement de l'enfant, le respect de son rythme, la possibilité de repérer d'éventuelles difficultés et de les prévenir efficacement, l'ajustement pertinent des propositions éducatives en fonction des besoins exprimés ou manifestés par l'enfant...

L'intelligence du cœur, c'est à dire la capacité de porter une attention sincère, un regard bienveillant sur l'enfant, une « capacité d'éveil, d'enthousiasme, de ce que Platon appelait l'*éros*, cet amour pour la chose que l'on enseigne et pour les gens à qui l'on enseigne.³³ ».

Une dimension indispensable à tous les âges de la vie mais capitale chez l'enfant, en raison de sa très grande vulnérabilité. La phrase mise en exergue dans le roman *Métropolis* de Thea Von Harbou s'applique ici sans réserve : « Le médiateur entre le cerveau et les mains, ce doit être le cœur.³⁴ ».

Dans cette démarche de co-éducation, le profil de l'éducateur et celui de l'environnement préparé sont intimement liés. A la lumière des éléments fournis, nous appréhendons mieux l'influence de l'activité spontanée dans le développement de l'enfant et les raisons qui incitent les chercheurs internationaux à plébisciter cette action. Cependant, si cette conduite semble parfaitement en accord avec la mission de l'école maternelle traditionnelle, nous nous interrogeons sur la place qui lui est réservée au sein de la formation initiale et la latitude offerte par le cadre institutionnel.

33 Morin, E, (avril 1998). *Les savoirs selon Edgar Morin*, Le Monde de l'Education., n° 258, p 13

34 Von Harbou, T, écrivaine, réalisatrice et actrice allemande écrivit ce roman en 1926. Fritz Lang adapta ce roman sous le même nom au cinéma en 1927. *Métropolis* est le seul film à être classé au Registre international Mémoire du Monde de l'UNESCO.

- 2 -

L'activité spontanée

Cadre institutionnel
et pratique professionnelle
des enseignants de maternelle

« La plus grande difficulté pédagogique réside dans la découverte d'un équilibre entre le besoin de tout apporter aux apprenants et celui de leur laisser tout découvrir. »
André Giordan

2 – L'activité spontanée : Cadre institutionnel et pratique professionnelle des enseignants de maternelle

2.1 – Activité spontanée et école maternelle : Les directives officielles

De nombreux travaux de recherche effectués ces dernières années ont pris en compte l'enfant dans sa dimension holistique³⁵.

Les connaissances transversales dont nous disposons aujourd'hui nous offrent une meilleure lisibilité des besoins de l'enfant, de ses potentialités mais aussi de ses fragilités. Elles nous permettent d'affirmer, d'infirmier ou d'adapter nos pratiques pédagogiques.

Cependant, les politiques publiques, garantes de la pertinence de ces pratiques, ne semblent pas toujours prendre la mesure du caractère hautement spécifique de la petite enfance.

Bien que celui-ci soit reconnu dans les programmes, les attentes et l'organisation rationnelle de l'adulte agissent souvent comme de mauvais réflexes...

L'école maternelle focalise son action sur l'acquisition des savoirs scolaires dans le but très louable de « favoriser la réussite de chacun³⁶ ». Les modalités de mises en œuvre sont clairement

35 Du grec holos, le tout, ce terme désigne toutes les approches de la vie qui prennent en compte la globalité de l'individu. Une vision holistique de l'être humain tient compte de l'aspect multidimensionnel (physique, psychique, familial, social, culturel...)

36 Qu'apprend-t-on à l'école maternelle ? (2011). Préface du livre de Luc Chatel, Ministre de l'Éducation

définies. Elles « s'appuient sur le besoin d'agir » de l'enfant et « le plaisir du jeu », elles visent à « stimuler le désir d'apprendre », à « aider chaque enfant à devenir autonome³⁷ ». Dans les textes, l'école maternelle affirme qu'elle « laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'initier, d'exécuter, de chercher, d'essayer en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue³⁸ ». Or ces mêmes textes réduisent, année après année, la marge de manœuvre des enseignants en augmentant quantitativement leur cahier des charges et en instaurant de nombreux contrôles supplémentaires.

Ces dernières mesures contredisent largement les dispositions mentionnées précédemment car elles induisent une participation de plus en plus intrusive de l'adulte dans le rythme d'apprentissage de l'enfant.

Ainsi, l'organisation adoptée relève -t-elle d'un programme planifié³⁹ qui définit les attitudes et les compétences à acquérir en fonction de l'âge. Malheureusement elle ne joue pas un rôle informatif mais évaluatif qui contraint l'enfant à emmagasiner un certain nombre de connaissances superficielles dont il ne maîtrise pas toujours le sens. Cette lente involution, perceptible dans les textes officiels dès les années mille neuf cent quatre vingts, s'illustre concrètement au travers du vocabulaire employé. Ainsi, la circulaire ministérielle de mille neuf cent quatre vingt six, relative à l'école maternelle, systématise l'appellation « activité » qui remplace désormais les vocables « exercice » et « jeu » devenus obsolètes. Ces derniers étaient utilisés pour illustrer le rôle « éducatif, propédeutique et de gardiennage⁴⁰ » qui lui était anciennement assigné. Le terme « activité » est ici moins dichotomique mais plus pernicieux car il n'induit pas le degré d'intervention de l'adulte.

De nouvelles dispositions voient le jour et l'école maternelle devient une école à part entière, la première école, dont la mission est tout d'abord de « scolariser, socialiser, apprendre et exercer⁴¹ » puis les orientations successives n'ont cessé de concentrer leurs efforts sur « les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire ». L'école maternelle, consciente de sa place « éminente et fondatrice » devient « l'école de tous les

nationale

37 B.O hors-série n° 3 du 19 juin 2008 programme de l'école maternelle, Petite section, Moyenne section, Grande section.

38 B.O hors-série n° 3 du 19 juin 2008 programme de l'école maternelle, Petite section, Moyenne section, Grande section.

39 Qu'apprend t-on à l'école maternelle ? Op cit.

40 Loi de 1977

41 Circulaire du 30 janvier 1986

possibles » où « l'ambition est à sa portée⁴² ». Au cours des années, l'intégration au dispositif des cycles pluriannuels est acquis⁴³, le livret scolaire avec sa cohorte d'évaluations normatives est institué dès la petite section et si en deux mille cinq, l'école maternelle nous apprendait à « vivre ensemble », elle préfère aujourd'hui nous apprendre à « devenir élève... »⁴⁴. Ainsi, dès trois ans, Le cycle des *apprentissages premiers* est abordé au travers de grands domaines d'activités dûment répertoriés à l'intérieur desquels l'activité spontanée ne saurait trouver sa place puisqu'il est question d'apprentissages structurés.

La mission prioritairement didactique de l'école maternelle ne saurait être contestée, mais le malaise est palpable et beaucoup s'accordent à dénoncer, tout comme la psychologue Agnès Florin, « une conception dirigiste de l'éducation préscolaire⁴⁵ » qui aurait remplacée, depuis les instructions de dix neuf cent quatre vingt six, « un modèle expressif associé à une pratique libérale⁴⁶ ». Ainsi, précise t-elle, « on s'y préoccupe davantage de dimensions cognitives que de l'affectivité, de la personnalité, sans pour autant que celles-ci soient niées. En outre la référence à la fonction économique et sociale de l'adulte revient à l'honneur, l'enfant devant avant tout apprendre à se dépasser, à satisfaire aux exigences de l'école et à devenir au prix de certains efforts le citoyen de demain⁴⁷ ».

Dans ce contexte, quelle interprétation donner au paragraphe bien actuel stipulant que « la mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant⁴⁸ » ? Comment l'enfant, tout entier absorbé par les tâches que l'adulte a imaginées pour lui, peut-il disposer d'un espace de liberté suffisant pour exprimer ses propres besoins ? Lorsque l'on parle d'autonomie, de quelle autonomie parle-t-on ?

Que dire enfin de cette toute dernière circulaire, applicable dès la rentrée deux mille douze, qui contraint les enseignants à « observer » dix domaines de compétences précis⁴⁹ dès le premier

42 Instruction officielles du 08 octobre 1999

43 Loi d'orientation de 1989

44 B.O hors-série n° 3 du 19 juin 2008 programme de l'école maternelle – Petite section, Moyenne section, Grande section.

45 Brougière G. (1995). *Jeu et Education*, Education et formation, Paris, l'Harmattan, p 216

46 Brougière G. (1995). *Jeu et Education*, Education et formation, Paris, l'Harmattan, p 216

47 Florin, A. (1989). *Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques de classe. L'exemple des activités de langage*, Enfance, v. 42, n°3, p. 91.

48 Extrait de l'introduction du BOEN du 19 juin 2008

49 Cinq domaines portent sur la maîtrise de la langue, deux domaines sur les mathématiques (le sens des nombres, les repères dans l'espace et en géométrie), trois domaines sur les compétences transversales (motricité fine et

trimestre de la grande section de maternelle, c'est à dire auprès d'enfants d'à peine cinq ans ?.. De nombreuses voix s'élèvent déjà pour dénoncer cette évaluation déguisée qui, là encore, semble avoir bien du mal à cohabiter avec la notion affichée de *respect du rythme de l'enfant...*

Devant ce paradoxe et en l'absence de véritable module de sensibilisation aux spécificités de la petite enfance au sein de la formation initiale des enseignants, il convient de se pencher sur l'interprétation qui en est faite sur le terrain. Le cursus initial remanié depuis la loi de masterisation de 2009 n'a pas jusqu'alors concédé beaucoup de place à l'exercice réel du métier, l'admissibilité au concours de recrutement des professeurs des écoles restant actuellement toujours « très fortement théorique et disciplinaire⁵⁰ ».

2.2 - Activité spontanée et pratique professionnelle

La promotion de l'activité spontanée s'inscrit officiellement dans la pratique des enseignants à partir du décret de dix neuf cent vingt et un.⁵¹ Celui-ci ne révolutionne pas ce qui existe, puisqu'il y a en France une longue tradition culturelle portée par Rabelais, Fénelon, Rousseau puis plus récemment en maternelle par Marie Pape Carpentier et Pauline Kergomard. Cependant, ce décret entérine et officialise « les modifications qui peu à peu s'étaient établies dans les écoles maternelles les mieux dirigées⁵² ». L'importance donnée à l'éducation physique et sensorielle de l'enfant, les valeurs de liberté devenues prépondérantes signent néanmoins incontestablement l'influence du mouvement de l'École Nouvelle qui « entend faire droit à la spontanéité enfantine (...) en reconnaît sa valeur et veut favoriser toutes ses manifestations⁵³ ». C'est ainsi que sont explicitement bannis dans le décret du quinze juillet dix neuf cent vingt et un « tous les termes qui semblent impliquer un « enseignement » proprement dit - ce n'est pas à dire que les enfants de l'école maternelle ne doivent rien apprendre, mais c'est à dire qu'ils doivent apprendre en exerçant leurs sens et leurs muscles, plus qu'en lisant les livres ou en écoutant des leçons⁵⁴ ». Le jeu fait alors son entrée dans les salles de classe. Il s'appuie sur un matériel varié et conséquent, mais très vite, la perception du jeu révèle des différences...

En effet, l'éducation institutionnelle s'inspirant, pour partie et pour partie seulement (ce qui la

capacités graphiques, l'attention et la mémoire, la capacité à s'organiser dans les tâches).

50 Jolion, J.M, (Octobre 2011). *Masterisation de la formation initiale des enseignants : Enjeux et bilan*, p 17

51 Decret du 15 juillet 1921

52 L'Education Infantile, (1921-1922). 19ème année, p 26

53 Bloch, M.A, (1948). *Philosophie de l'Education nouvelle*, Paris, PUF, p 33

54 Luc, J.N, in Brougière G, *Jeu et Education*, Education et formation, Paris, l'Harmattan, p 170

prive d'une certaine cohérence) des méthodes Montessorienne et Decrolyenne, donne au jeu une valeur de formation sensitive au service d'un but éducatif précis alors que pour Pestalozzi et avant lui Froebel, « il importe de laisser l'enfant vivre dans son univers ludique et de ne pas le faire entrer de force dans la réalité vers laquelle il trouvera lui même le passage le moment venu⁵⁵ ». On comprend mieux ici toute l'ambivalence que recouvre ce terme « l'un ne fait, tout au plus, du jeu qu'un moyen, l'autre y voit le centre même de l'éducation⁵⁶ ».

Avec les nouvelles connaissances, en psychologie notamment, sur le développement de l'enfant, les instructions de mille neuf cent soixante dix sept qui succèdent insistent sur les *savoirs être* et *l'épanouissement personnel*.

Le point de vue de l'enfant, le respect de son rythme, la valorisation de sa nature spontanée sont bien présents. Parmi les objectifs affichés « reconnaître le besoin primordial de créativité »⁵⁷ arrive en tête et sous entend un véritable espace de liberté pour en permettre l'expression. Ces instructions officielles ne relèvent pas d'un « programme » tel que nous le connaissons aujourd'hui, loin s'en faut, mais d'une enquête menée auprès des inspectrices départementales afin de définir le rôle des classes enfantines.

Le jeu, en tant qu'activité libre et spontanée est largement promu. C'est même le vecteur indispensable qui permet à l'enfant de trouver le chemin du travail mais « à nouveau, la liberté se décline dans les activités qui valorisent l'intervention de l'enseignant et l'emploi du mot *jeu* montre bien l'ambiguïté d'une pédagogie qui revendique liberté et spontanéité (...) mais qui ne trouve pas dans le jeu le support privilégié d'une telle conception⁵⁸ ».

Aussi, bien qu'exaltée dans le discours des années soixante dix, l'activité spontanée est peu présente en terme d'investissement pédagogique à l'image des *Nursery school* anglaise inspirées directement des jardins d'enfants de Froebel, mais nous pouvons néanmoins souligner le désir évident d'élaborer une pédagogie du plaisir qui parte des besoins physiques et psychologiques de l'enfant afin de l'épanouir tout en l'instruisant.

Les nouvelles instructions de dix neuf cent quatre vingt six marquent quant à elles un tournant important. Elles fixent une orientation beaucoup plus scolaire de l'école maternelle. « Le premier

55 Brougère, G, op cit

56 Brougère G, op cit., p 190

57 L'Ecole maternelle française, (septembre 1958), p 11

58 Brougère G, (1995). *Jeu et Education*, Paris, L'Harmattan, p 200

objectif est de scolariser⁵⁹ », c'est à dire « donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres⁶⁰ » précisant encore, par la voix d'une inspectrice générale que l'école maternelle française « ne peut se contenter d'organiser le milieu, d'y observer et d'y suivre les enfants. (...) Pour guider les maîtres (...) sont remis à l'ordre du jour les grands domaines d'activités qui amènent les disciplines fondamentales. Bien entendu cela ne signifie pas que l'instituteur doive pour autant faire des leçons⁶¹ ».

C'est également à cette époque que l'on peut noter une part plus importante accordée à l'écrit comme a pu le révéler l'enquête menée en dix neuf cent quatre vingt sept par Gilles Brougère et Éric Plaisance⁶² : « Une attention tournée vers la sensibilisation dans une perspective d'anticipation au cours préparatoire (CP) afin de répondre aux pressions liées au « constat d'un échec scolaire trop fréquent en ce domaine⁶³ ».

L'apparition des nouveaux programmes scolaires officiels orientés vers une pédagogie de projets sont l'occasion d'harmoniser les attentes et les compétences à développer afin de favoriser l'égalité des chances de chacun. En fixant des objectifs par classe, les professeurs élaborent leurs progressions sur le principe de la liberté pédagogique, même si on imagine aisément que la promotion de l'activité spontanée ne puisse occuper une place de choix. En effet, cette dernière, si elle offre bien des avantages qui ne sont pas ignorés, représente en terme d'acquisition une issue beaucoup trop incertaine en comparaison à des activités dirigées, ciblées et structurées. Cependant, il nous faut nuancer ce propos car dans les faits, il s'agit en réalité plus d'une sensibilisation à un concept que d'une véritable acquisition, dans la mesure où le contenu de ces activités dirigées est parfois appris mécaniquement et peu porteur de sens pour l'enfant.

Il est vrai que la liberté fait toute la valeur de l'apprentissage spontané mais ce dernier est aléatoire, difficilement mesurable sur une courte période car tributaire de la maturation individuelle. Ces apprentissages ne peuvent donc pas intrinsèquement répondre aux exigences

59 Ministère de l'Education Nationale, (1986). *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, (Circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986), Paris, CNDP, p 50, le deuxième objectif est de socialiser, le troisième est de faire apprendre et d'exercer.

60 Ministère de l'Education Nationale, (1986). *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, CNDP, Paris, p 51

61 L'Ecole maternelle française, (septembre/octobre 1986), p 6

62 Brougère G, Plaisance E, (1993). *Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme*. Thèse d'Etat, Université Paris Descartes

63 Brougère G, (1995). *Jeu et Education*, Paris, L'Harmattan, p 220

temporelles du calendrier scolaire...

Or l'enseignement, c'est ici tout le paradoxe contenu dans les textes officiels, est à la fois conscient de la spécificité de la petite enfance et soucieux d'honorer le plus sérieusement possible le travail qui lui est confié. Ainsi, tenir compte du rythme de l'enfant, favoriser son bien-être et transmettre des connaissances ne sont à priori pas inconciliables mais tendent à le devenir face à des apprentissages dûment répertoriés qui ne répondent pas toujours aux besoins fondamentaux de l'enfant. D'autre part, les programmes annuels organisés par classes (petite, moyenne et grande section) et l'interdépendance des savoirs divulgués en cycles augmentent la responsabilité de chaque acteur au sein de ce dispositif. De fait, cette interdépendance diminue d'autant la latitude supposée de l'enseignant envers d'autres propositions pédagogiques qui en réduiraient la portée.

Prise dans cette logique, l'identité professionnelle peut être mise à mal car essayer « autre chose », c'est courir le risque de ne pas remplir son contrat d'efficacité, c'est accepter à ses yeux et à celui des autres de ne pas contribuer à la construction collective pensée par l'adulte pour le bien de l'enfant. Dans ces conditions, promouvoir l'activité spontanée semble voué à l'échec puisque « laisser faire l'enfant donne à l'enseignant le sentiment de ne pas accomplir la tâche pour laquelle il a été recruté. Il doit constamment apporter cette dimension pédagogique pour laquelle il estime être payé⁶⁴ ». De plus, les entretiens réalisés par Gilles Brougère⁶⁵ dans le cadre de ses travaux autour de la place du jeu à l'école maternelle « témoignent d'une nécessité de l'évaluation indispensable à la valorisation du travail effectué par les enseignants⁶⁶ ». Dans ce contexte et en l'absence de textes moins équivoques, on comprend mieux la marginalisation de l'activité spontanée dans une maternelle de plus en plus exigeante. C'est donc à partir de cette apparente incompatibilité que nous souhaitons ébaucher un questionnaire. Ce premier travail est à la fois l'occasion de nous confronter aux techniques spécifiques de l'exercice mais également de

64 Brougère G, (1995). *Jeu et Education*, Paris, L'Harmattan, p 228

65 Gilles Brougère, Questionnaires et entretiens approfondis en 1984/85 avec pour objectif principal de saisir la place du jeu et du matériel ludique à l'école maternelle (« la place du jeu et du matériel ludique à l'école maternelle dans cette école où les enfants jouent... actes du 59ème congrès de L'Agiem, Bordeaux, juin 1986, p 11). Une deuxième enquête par questionnaire a été réalisée en 1987/88 afin de saisir la perception qu'avaient les enseignants de l'avenir de l'école maternelle (*le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme*, thèse de doctorat d'Etat, Paris V, 1993). Une dernière enquête réalisée en 1990/91 à partir d'un inventaire de matériel d'entretiens pour percevoir la relation entre le matériel ludique possédé et la pédagogie de l'école maternelle (Actes du Premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, AECSE, Paris-CNAM, 1993, tome 2, p 314-319)

66 Brougère G, op cit, p 222

préparer en amont ce qui fera l'objet d'une recherche approfondie ultérieure.

2.2.1 - Ébauche d'un questionnaire

2.2.1.1 - Présentation

L'activité spontanée au sens large, c'est à dire non induite par autrui, a du mal à s'imposer en France. Or si les bénéfices du jeu pour l'enfant sont aujourd'hui incontestables et incontestés, l'activité spontanée en tant que libre choix au sein de l'école peut recouvrir une dimension intrinsèquement subversive pour certains représentants d'une institution inscrite traditionnellement dans une perspective de construction sociale.

En l'absence de formation spécifique qui préciserait le rôle de l'activité spontanée dans le développement de l'enfant et donc en légitimerait l'action, celle-ci semble condamnée à rester marginale. Elle relève alors d'une conviction individuelle, de la personnalité de chacun et des représentations plus ou moins positives issues de la culture et de la sensibilité personnelle.

Les objectifs institutionnels toujours plus ambitieux dans l'acquisition précoce des compétences de l'enfant fragilisent un peu plus encore la destinée de l'activité spontanée. Aussi, en raison de cet aspect aléatoire, le questionnaire présenté ci-après est une ébauche d'enquête préliminaire que nous nous proposons de conduire dans le cadre du master professionnel auprès d'un échantillon comprenant exclusivement des professeurs de maternelle de la petite section (enfants de 3-4 ans) à la grande section de maternelle (enfants de 5-6 ans) des secteurs privés et publics français.

2.2.1.2 - Objectif recherché

L'élaboration de ce questionnaire fût tout d'abord motivée par la nécessité de connaître la place réelle de l'activité spontanée *sur le terrain*. L'image dont elle bénéficie ainsi que les éventuelles résistances auxquelles elle peut se heurter. Nous souhaitons *in fine* être en mesure de répondre à notre question de départ : ***L'activité spontanée est-elle aujourd'hui compatible avec le statut d'enseignant ?***

2.2.1.3 - Conception technique

Nous avons pris soin lors de l'élaboration de ce questionnaire de porter une attention toute particulière aux éventuels « biais de l'estime de soi » qui tendent à influencer l'enquête en favorisant des réponses valorisantes ou socialement attendues. Pour ce faire, nous avons

privilegié l'anonymat des enquêtés et l'emploi de termes neutres.

Afin d'éviter les *effets de halo*, nous avons varié les modes de réponses et les échelles d'accords dans le but d'éviter la lassitude et de relancer l'intérêt.

Enfin, le questionnaire répond à une organisation *en entonnoir*, c'est à dire qu'il commence par des questions générales pour aller vers des demandes de plus en plus précises. Les intitulés sont majoritairement brefs et plusieurs questions croisées nous permettront d'effectuer des recoupements. Ils seront lors du dépouillement autant d'indicateurs de cohérence ou de contradiction.

2.2.1.4 – Questionnaire sur l'activité libre des enfants à l'école maternelle

La dénomination « activité spontanée » a ici été remplacée par « activité libre » pour une plus grande lisibilité auprès des enseignants. En effet, c'est sous ce terme que les professeurs ont l'habitude de désigner les temps d'apprentissage qui ne sont ni dirigés ni accompagnés.

Questionnaire sur l'activité libre des enfants à l'école maternelle

Étudiante en Master des sciences de l'éducation, je réalise un mémoire sur l'activité libre des enfants au sein de l'école maternelle. Ce questionnaire a pour but de recueillir des données.

1) Enseigner en maternelle est-il un choix de votre part ?

- Oui
- Non

2) Depuis combien de temps exercez-vous en maternelle ?

- Moins de 5 ans
- de 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

3) Quelle classe avez-vous actuellement ?

- Petite section

- Moyenne section
- Grande section

4) Selon vous, quel verbe qualifie le mieux votre rôle au sein de la classe ?

- Diriger
- Conduire
- Soutenir
- Observer

5) L'activité libre (jeu, travail facultatif...) à l'école maternelle, vous semble :

- Indispensable
- Souhaitable
- Secondaire

6) Pour vous, l'activité libre de l'enfant est...

- Une activité de transition (temps d'accueil, attente entre deux activités accompagnées...)
- Une activité à part entière

7) Estimez-vous que promouvoir l'activité libre de l'enfant est compatible avec la fonction d'enseignant ?

- Oui
- Non

8) Une de vos collègues de *moyenne section* laisse ses élèves jouer deux heures par jour. vous considérez que c'est :

- Un laxisme pédagogique
- Une solution de facilité
- Un travail pédagogique

9) Dans le cadre scolaire, que pensez-vous de cette assertion :« l'éducateur apprendra de l'enfant lui même, les moyens et le chemin de sa propre éducation »⁶⁷

67 Montessori, M, (2004). *Pédagogie scientifique*, (tome 1), Paris, DDB, p 14

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Partagé
- Pas tout à fait d'accord
- Pas du tout d'accord

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à mon questionnaire

2.3 Libertés et freins professionnels

Un des fondements du métier de professeur est la liberté pédagogique et ce, quelque soit le niveau enseigné. Ainsi, en fonction d'un référentiel donné, l'enseignant conçoit et organise la manière dont il va transmettre le savoir. Sa latitude dans ce domaine est grande. Au service de ses élèves, il peut proposer également toutes sortes d'interventions (ateliers, sorties, décroisements...) pour illustrer une notion, un concept ou plus largement servir un domaine de compétence. Comme tous ses collègues du primaire, l'enseignant de maternelle décide du contenu de son emploi du temps et peut facilement l'ajuster en fonction du besoin de ses élèves ou des opportunités qui se présentent. Seul responsable de sa classe, il aménage et établit une progression cohérente en lien avec le niveau des élèves qui lui sont confiés. En raison de la spécificité de son public, le professeur des écoles officiant en maternelle bénéficie de la présence constante d'un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM), véritable assistant au quotidien. Mais si comme nous venons de le voir, l'enseignant de maternelle possède une réelle liberté pédagogique, celle-ci est néanmoins indirectement impactée par les importantes mutations sociologiques et économiques que nous traversons. Les connaissances aujourd'hui vulgarisées des formidables potentialités du jeune enfant, la crainte de l'échec scolaire et les inquiétudes légitimes au sujet de l'avenir créent de fortes attentes. De plus, les études officielles réalisées depuis quelques années soulignent toutes l'influence globalement positive de la maternelle dans

le cursus scolaire même si les conditions d'accueil générales ne font pas l'unanimité. C'est ainsi qu'en deux mille six, l'INSEE⁶⁸ notait dans son ouvrage de référence *France, portrait social* « la durée et la réussite de la scolarité à l'école primaire dépendent du niveau acquis en maternelle » et Bruno Suchaut, directeur de l'Institut de Recherche sur l'Éducation⁶⁹, précisait deux ans plus tard que « de nombreuses compétences acquises à la fin de la maternelle déterminent les capacités attentionnelles des élèves à l'entrée du cycle III⁷⁰ », une reconnaissance du travail fait par les enseignants bien sûr mais également une preuve supplémentaire des merveilleuses capacités des premières années.

Sujet (objet ?) de toutes les attentions, le jeune enfant focalise alors les espérances et les pressions exercées se font sans cesse croissantes. Loin de l'école plaisir des enfants des années soixante dix, l'adage « Laissez du temps au temps » n'est plus d'actualité car il convient au contraire d'obtenir rapidement des résultats tangibles, de pouvoir concrètement mesurer les progrès réalisés, bref d'être efficace.

Mais en agissant de la sorte est-on véritablement efficace pour l'enfant ?...

Dans ce contexte, l'enseignant de maternelle doit satisfaire aux dispositifs d'évaluation toujours plus nombreux et œuvrer dans un cadre institutionnel qui s'appuie sur une maîtrise d'objectifs toujours plus précis. Comment alors dans cette stratégie éducative rendre compatible l'activité spontanée de l'enfant lorsque l'on sait qu'elle requière du temps, de la régularité et implique des résultats par essence incertains... Cependant et en raison de ces obstacles, si nous reconnaissons le bien fondé et même la nécessité d'un espace d'expression libre pour l'enfant, nous devons accorder une attention toute particulière aux conduites insidieuses qui en annihilent la volonté et privilégier largement celles qui en favorisent l'émergence...

68 Institut National de la statistique et des Etudes Economiques

69 IREDU -CNRS -

70 Suchaut, B, (9 août 2010). *Les acquis de maternelle influencent tout le parcours scolaire consultable sur <http://blog.kizz.tv/2010/08/les-acquis-de-maternelle-influencent-tout-le-parcours-scolaire/>*, Extrait de l'étude parue en 2008, *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*.

« Les compétences dans l'acquisition de la langue écrite, dans la structuration du temps et dans la construction du nombre à la fin de l'école maternelle déterminent les capacités attentionnelles des élèves à l'entrée au cycle III. Par ailleurs, ces capacités attentionnelles sont liées aux compétences en calcul mental qui elles-mêmes vont déterminer les futures acquisitions des élèves en numération et calcul à l'entrée au collège et, de façon indirecte, les compétences en compréhension. Ce dernier domaine étant central pour expliquer la réussite ou l'échec des élèves à l'entrée au collège... »

- 3 -

Un exemple de conduite
inhibant
l'expression de la spontanéité

"Ce n'est pas un signe de bonne santé que d'être bien adapté à une société profondément malade."

J. Krishnamurti

3 – Un exemple de conduite inhibant l'expression de la spontanéité

–

3.1 - la télévision, « le troisième parent »

La structure familiale a beaucoup évolué au cours de ces dernières décennies et les relations classiques d'autorité établies depuis des siècles ont volé en éclats. On parle aujourd'hui de « désarticulation inédite des liens de conjugalité et des liens de filiation » ou plus globalement encore de « désinstitutionnalisation de la famille⁷¹ ». Parallèlement à ces mutations profondes, la technologie s'est considérablement développée, modifiant radicalement nos comportements.

La télévision tout d'abord puis plus récemment les ordinateurs, les téléphones portables et les tablettes numériques se sont propagés très rapidement en raison de leur fort taux d'attractivité.

⁷¹ Ottavi, D, et Dufour D-R, (Mars 2011). *L'enfant face aux médias, quelle responsabilité sociale et familiale ?*, (Coll Yapaka.be, 2ème édition), Paris, Fabert, p 32

Devenus essentiels pour la majorité d'entre nous, ils ont révolutionné nos pratiques de communication et bouleversé nos modes de vie. Avec plus de quatre vingt dix sept pour cent de foyers équipés⁷² et plus de quatre vingt dix neuf pour cent, chez ceux ayant des enfants de moins de quinze ans,⁷³ la télévision reste très largement le média dominant « à la fois en termes d'équipement, de fréquence des pratiques et de durée d'utilisation⁷⁴ » et ce malgré son ancienneté relative. La télévision « a pénétré à un tel point la vie des familles et joue un tel rôle dans le quotidien des enfants qu'on peut, sans exagérer, parler de *troisième parent* pour la désigner⁷⁵ ». Par ailleurs, l'essor technologique est tellement rapide qu'il rend vite obsolète ce qui était hier à la pointe du progrès.

C'est ainsi que lors d'un renouvellement de matériel, il n'est pas rare de transférer l'ancien poste de télévision dans la chambre des enfants et ce dès leur plus jeune âge... En Europe « entre un tiers et deux tiers des enfants de 0 à trois ans ont désormais la télévision dans leur chambre⁷⁶ ». Et que dire des tranches d'âge supérieures... Bien que d'autres facteurs rentrent en jeu⁷⁷, on voit ici l'illustration du désir parental de « faire plaisir » à leurs enfants avec ce qui est de nature à les satisfaire eux-mêmes. Mais un adulte n'est pas un enfant et cette différence est fondamentale.

C'est donc au regard de cette spécificité et à la lumière des nombreuses études internationales dont nous disposons aujourd'hui que nous nous attacherons à mesurer l'impact de la télévision sur le développement du jeune enfant et les effets qu'elle induit. Nous verrons ainsi en quoi et comment la télévision est en mesure d'inhiber l'expression de la spontanéité...

3.2 - La télévision , préjudiciable à long terme sur le développement du jeune enfant.

72 INSEE (2009). *Équipement des ménages en biens durables*, (SRCV-SILC). La télévision inventée en 1924 ne concernait que 40% des foyers en 1965...

73 Médiamétrie (avril-juin 2008), *Références des équipements multimédias*.

74 Recherche Comparative Européenne Children and young people in a changing media environment » initiée par Sonia Livingstone, London School of Economics, UK., consultable sur <http://www.cnrs.fr/Cnrspresse/n371a5.htm>

75 Carle, J.C rapport N°340 remis à Monsieur le président du Sénat le 26 juin 2002 – Chapitre 2 – consultable sur <http://www.senat.fr/rap/r01-340-1/r01-340-120.html>

76 Recherche Comparative Européenne, (2001). Children and young people in a changing media environment, Livingstone, S et Bovill, M, Erbaum Mahwah, N.J et Londres

77 Exemples : Recherche du calme, signe extérieur de confort...

La grande majorité des études scientifiques sont sans appel concernant les dangers que représente la télévision. Danger du contenu des programmes bien sûr mais plus radicalement encore, danger de ce mode de transmission. Condamnée par la plupart des recherches internationales, l'ampleur des effets négatifs de la télévision est telle que l'on parle déjà de problème de santé publique majeur... Cependant, s'il est essentiel de prévenir et de prendre conscience individuellement des risques encourus, on imagine aisément les réticences auxquelles cet avertissement se heurte, tant la télévision fait désormais partie de notre quotidien... Face aux menaces avérées, des voix commencent à s'élever pour protéger les plus fragiles et les plus vulnérables d'entre nous que sont les jeunes enfants. En effet, si le risque concerne toutes les tranches d'âge, les plus exposés restent les petits car ils subissent, parfois dès leurs six mois, un véritable conditionnement excessivement préjudiciable à leur développement. La démarche à juste titre utile du collectif *Pas d'écran avant trois ans* porte néanmoins en elle un message insidieux car ce slogan facilement mémorisable sous-entend qu'au delà de cet âge les effets nocifs sont réduits. Or il n'en est rien. « Il n'y a pas dans la littérature (scientifique), à aucun endroit, de césure à trois ans, la télévision est aussi négative avant qu'après ».

En tout état de cause, « mettre un enfant de moins de six ans devant la télévision est hautement délétère⁷⁸ ». C'est en effet seulement à partir de cet âge qu'il est capable de prendre en compte la réalité extérieure. Une réalité qui sera source d'analyse et de réflexion, toutes proportions gardées, à partir de l'année suivante vers sept ans... Avant d'étudier dans le détail les effets induits par la télévision, il convient de rappeler tout d'abord les besoins fondamentaux du jeune enfant ainsi que les grandes étapes de son développement.

3.2.1 - Les besoins fondamentaux des enfants de 0 à 6 ans

Besoins socio-affectifs : L'enfant établit une relation privilégiée avec une personne en particulier, il a besoin de se sentir protégé, rassuré. Il a besoin de contacts corporels, d'être regardé, respecté... en un mot il a besoin de se sentir *aimé* pour construire sa sécurité intérieure. L'affectivité joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant et ce dès la naissance. Les liens entre affectivité et cognition sont étroits et d'un point de vue plus général, on parle de

78 Desmurget, M, (2012). Entretien vidéo *Enquête et Débat*, 1.52.30 à 1.52.35, **op cit**

« prédominance de l'aspect affectif dans tous les états et tous les processus psychologiques⁷⁹ ». En grandissant, l'enfant éprouve le besoin d'entrer en relation avec d'autres personnes. Il apprécie des temps de partage. Toutes ces occasions sont des terrains d'expérimentations émotionnelles qui le rendent capable d'identifier et de gérer ses propres émotions. De plus, l'émergence d'une conscience morale⁸⁰ l'aide à se mettre à la place de l'autre et sert son intégration sociale. Il a besoin d'un espace d'échange et de liberté ainsi que des limites claires qui le sécurisent.

Besoins physiologiques : L'enfant a besoin de se nourrir, de se désaltérer, d'éliminer, de dormir, de communiquer, de bouger, de devenir autonome (acquisition de la marche, de la propreté...), d'être entouré d'affection.

Besoins sensori-moteur : L'enfant a besoin d'explorer avec tout son corps et tous ses sens. Le mouvement lui permet de prendre conscience de son corps dans l'espace et du pouvoir de ses gestes. Il développe sa motricité globale et sa motricité fine, prémices d'une réelle autonomie. Ces nouvelles aptitudes lui servent à mieux comprendre le monde qui l'entoure car « Les sens sont des organes de préhension des images du monde extérieur nécessaires à l'intelligence comme la main est l'organe de préhension des choses matérielles nécessaires au corps⁸¹ ».

Besoins linguistiques et cognitifs : Le développement du langage de l'enfant s'effectue en interaction avec d'autres êtres humains. Les personnes proches sont en mesure de traduire les holophrases⁸² de l'enfant et de les reformuler correctement. Lorsque l'enfant pointe du doigt ou regarde quelque chose avec insistance, l'adulte va instinctivement nommer l'objet. Ce va et vient perpétuel signifiant/signifié enrichit considérablement le vocabulaire de l'enfant.

Ainsi « le nombre de mots que l'enfant est capable de produire évolue en moyenne de cinq à dix mots à l'âge d'un an à près de mille cinq cents mots vers l'âge de trois ans⁸³ ». Avec cette explosion du vocabulaire, l'enfant se met à construire des phrases complètes en utilisant des marqueurs grammaticaux⁸⁴, ainsi « gâteau fini » devient « mon gâteau est fini ». Cette mise en

79 Zazzo, R., Gratiot-Alphandéry, H. (1970). *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris, Puf.

80 Piaget, J. (1957). *Le jugement moral des enfants*, Paris, PUF - Pour Piaget, « la morale est l'ensemble des règles de conduites socialement valorisées »

81 Montessori, M. (2004). *Pédagogie scientifique*, (tome 1), Paris, DDB, p.85

82 Mot qui exprime une phrase entière ou une idée complexe, elle se comprend en fonction du contexte.

83 Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant, De la difficulté au trouble*, (Guide ressources pour les professionnels), Catalogue INPES Edition, (Deuxième édition), p 27, Consultable sur <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf>

84 Marqueurs de la première et deuxième personne (pronoms personnels, adjectifs possessifs...), Indices d'espace/temps (adverbes, compléments de lieu et de temps, démonstratifs...), certains temps verbaux (présent, futur, passé composé...).

ordre linguistique se retrouve également dans ses activités pratiques puisqu'il aime particulièrement à cet âge : ranger, trier, classer...

Au travers des différents besoins fondamentaux énumérés ci-dessus, nous comprenons que le développement de l'enfant relève d'un processus global. C'est ainsi que schématiquement, l'affection permet la confiance et la sécurité intérieure nécessaire pour avancer. *Oser faire* engage les habiletés motrices, l'autonomie et crée des relations avec le monde extérieur. Intégrer avec l'environnement offre l'occasion de se socialiser, de s'approprier les codes culturels, d'accepter de grandir, de développer son langage et donc sa pensée et par là même construire son intelligence.

Lorsque certaines compétences deviennent visibles d'autres sont encore en germes et il nous appartient en tant qu'adulte d'en favoriser l'éclosion. Les nombreuses expériences proposées, lors des premières années remplissent ce rôle. Elles sont essentielles au déploiement de toutes les fonctions par interdépendance et effet de transversalité. Ces expérimentations viennent nourrir les dispositions biologiques spécifiques de l'enfant...

3.2.2 - Périodes *sensibles*, périodes *critiques*

Tout au long de sa croissance et particulièrement au début de la vie où « la plasticité cérébrale est la plus grande et où les connexions synaptiques prolifèrent de façon exubérante⁸⁵ », l'enfant bénéficie de réceptivités accrues lui facilitant l'acquisition de certaines connaissances particulières. Ces réceptivités sont temporaires, c'est pourquoi la docteure et pédagogue Maria Montessori les a nommées *périodes sensibles*.⁸⁶ La communauté scientifique a confirmé que « dans certaines périodes précoces de la vie, les voies neuronales sont en effet très sensibles aux influences de l'environnement⁸⁷ ». Les scientifiques préfèrent parler de *Périodes critiques* pour

85 Lambert, Ph. (Juin/Juillet/Août 2006). *La plasticité cérébrale*, (grands dossiers N°3), Les nouvelles psychologies, consultable sur http://www.scienceshumaines.com/la-plasticite-cerebrale_fr_14724.html

86 Ce terme a été repris du biologiste H. de Vries pour décrire le phénomène biologique qui accompagne le développement de certains insectes à métamorphoses. H. de Vries étudia particulièrement le comportement des larves du papillon *Porthesia*.

87 Institut de Recherche en Santé du Canada , « Les circuits nerveux de notre cerveau sont à la fois déterminés par des instructions génétiques et à la fois par les expériences issues de notre environnement.

désigner « l'intervalle de temps durant lequel un véritable remodelage des voies cérébrales est possible⁸⁸ ». Ces périodes sont présentes de façon universelles chez le petit de l'homme et varient selon l'âge. Elles permettent à l'enfant d'être spontanément attiré par ce dont il a profondément besoin. Lorsque la compétence est supposée être acquise, la sensibilité cesse et fait place à une autre. Entre trois et six ans, l'enfant est « capable d'une extraordinaire concentration et prêt à tout absorber comme les éponges absorbent l'eau.⁸⁹ ». C'est pourquoi de nombreux pédagogues sont particulièrement attentifs à *l'ambiance*, persuadés tout comme Montessori que « la fonction du milieu n'est pas de former l'enfant mais de lui permettre de se révéler⁹⁰ ». Maria Montessori répertorie cinq périodes sensibles chez l'enfant de trois à six ans qui « se manifestent par des besoins irrésistibles de **mouvement** (motricité fine et globale), de **langage** (échanges verbaux, enrichissement du vocabulaire), d'**ordre** (tri, classement), de **développement social** (interagir avec l'autre, découvrir les codes) tout en s'appuyant sur ses **perceptions sensorielles**.⁹¹ ».

Ainsi biologiquement motivé et socialement encouragé, il acquiert les caractéristiques propres à son espèce avec une grande facilité. « La fin des périodes critiques du développement ne sonne évidemment pas le glas de la plasticité cérébrale mais elle réduit l'intensité de ses manifestations⁹² ». Au niveau comportemental, l'enfant de trois à six ans alterne naturellement des temps de stabilité et d'instabilité qui sont autant de témoins de ses mues successives. Elles s'inscrivent dans ce que les théoriciens du développement ont nommé stades. Dans une approche socio-constructiviste, Henri Wallon⁹³ qui fût pour René Zazzo⁹⁴ « le psychologue de l'enfant par

L'influence de l'environnement sur notre cerveau varie cependant en importance selon notre âge. (...) Si certaines périodes précoces de la vie sont critiques pour un développement harmonieux de nos compétences perceptuelles et sociales, les expériences plus tardives de notre vie conservent toujours une influence sur le cerveau à travers nos processus d'apprentissages ». Le cerveau à tous les niveaux, consultable sur : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_dev.html

88 Institut de recherche en Santé du Canada, le Cerveau à tous les niveaux, op cit – Les premiers travaux ont été menés par Konrad Lorenz avec la mise en évidence du *Phénomène de l'empreinte* chez les oisillons de l'oie cendrée.

89 Montessori, M (réédition 2003). *L'Esprit absorbant*, Paris, DDB

90 Montessori, M, (réédition 2006). *L'Enfant*, Paris, DDB

91 Ekert, B, (2011). *Activités de saison d'après la pédagogie Montessori*, Paris, Eyrolles, p 8

92 Lambert, Ph, (Juin/Juillet/Août 2006). *la plasticité cérébrale*, (grands dossiers n°3), Les nouvelles psychologies, Op cit.

93 Henri Wallon (1879-1962), philosophe, psychologue, neuropsychiatre et pédagogue. Il fût directeur de l'Institut de psychologie de l'université de Paris et président du groupe français de l'éducation nouvelle de 1946 jusqu'à sa mort.

94 René Zazzo (1910-1995) Psychologue, docteur en lettres, collaborateur d'Henri Wallon au laboratoire de psychobiologie de l'enfant (EPHE, Paris), professeur d'université Paris 10 Nanterre écrit : *La vie et l'œuvre*

excellence » décrit ces grandes étapes du développement de l'enfant selon le tableau ci-contre :

3.2.3 - La télévision : Un leurre dangereux

Les mutations sociales profondes et rapides subies par notre société ont entraîné beaucoup de manques - manques affectifs, manque de valeurs, manque d'espace...- et nous avons dû trouver dans la hâte des repères de substitution plus ou moins artificiels. La télévision, présente aujourd'hui dans la quasi totalité des foyers, est un de ces succédané. Source de distraction majeure ou répit face aux difficultés de l'existence, la télévision relève bien souvent de la sphère de l'intime pour nombre d'entre nous. Rien d'étonnant alors d'en faire bénéficier nos enfants et ce dès le plus jeune âge, d'autant qu'ils semblent si contents et si calmes devant ces programmes

d'Henri Wallon, (1975). Paris, Denoël Gonthier

spécialement conçus pour eux...

Comme nous l'avons vu précédemment, l'affection est essentielle au développement de l'enfant. C'est au travers d'interactions de qualité où tous les sens sont sollicités que les différentes fonctions vont progressivement se mettre en place de façon optimale. Or, la télévision ne peut offrir une relation personnalisée et chaleureuse : Elle n'enlace pas, n'embrasse pas, ne répond à aucune sollicitation, ne reformule aucun un mot déformé, n'ajuste pas plus son discours qu'elle ne l'encourage. Elle présente une vision factice et sensoriellement aseptisée⁹⁵ du monde réel. La télévision propose tout au plus des programmes ciblés où les représentations simplifiées et standardisées sont conçues pour plaire au plus grand nombre. Mais « le cerveau de l'enfant a besoin, pour se construire d'apports plus riches (...) seuls les cerveaux de ses semblables adultes lui apportent les éléments nécessaires à ses progrès et à la subtilité de son organisation⁹⁶ ».

D'un point de vue linguistique et contrairement aux idées reçues, ce n'est pas le *bain de langage* qui permet à l'enfant d'enrichir son vocabulaire mais la richesse des échanges qui s'instaurent naturellement dans le cercle familial. Il a été démontré que « les jeunes enfants ne parvenaient pas, même au niveau phonique le plus basique, à tirer profit des discours cathodiques⁹⁷ ». En d'autres termes, l'enfant ne retire aucun avantage linguistique en regardant la télévision, pire encore elle interfère gravement dans la qualité de la relation intrafamiliale.

Une étude récente réalisée par des chercheurs de l'université de Washington auprès d'enfants de deux à quarante huit mois révèle que « pour chaque heure supplémentaire durant laquelle le téléviseur fonctionne, les parents emploient entre cinq cents et mille mots de moins que lorsqu'il est éteint⁹⁸ ». Concrètement, cela représente pour une télévision allumée, pas forcément regardée, quatre heures par jour « un déficit net cumulé de près de quatre millions de mots à trois ans⁹⁹ ».

95 La télévision ne peut offrir aucun Sens de proximité (le toucher, l'odorat, le goût)

96 Pedespan, J.M, (2003). *Cinq à huit ans, période critique, période féconde. Eduquer ? Soigner ? Quelles priorités*, (Edition scientifiques et médicales) Elsevier, Résumé consultable sur <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=15219551>

97 Desmurget, M, (2012). *TV LOBOTOMIE, la vérité scientifique sur les effets de la télévision*, Max Milo, p 125

98 Sciences et Vie, (Août 2009), *la télévision retarde l'acquisition du langage*, (N°1103, Etude menée par Dimitri Christakis et ses collègues auprès de 329 enfants de 2 à 48 mois), « Un appareil enregistrant tous les sons en continu un jour par mois pendant deux ans. Les résultats sont sans appel (...) d'après les chercheurs, cette absence de communication et d'interactions entre parents et enfants aurait pour conséquence de retarder le développement du langage chez ces derniers ».

99 Desmurget, M, op cit , p 131 – L'auteur rappelle que « dans près de 40% des foyers, la télévision est allumée en

Effroyable lorsque l'on connaît la corrélation qui existe entre les capacités langagières d'un enfant de cet âge et les potentiels linguistiques et cognitifs ultérieurs. En effet, « la plasticité cérébrale nécessaire à l'acquisition de la structuration du langage est liée aux nombres de mots produits par l'enfant¹⁰⁰ ». Ainsi, non seulement la télévision n'éveille pas, contrairement à ce que l'on pourrait croire, mais elle retarde le développement du langage dans des proportions d'autant plus inquiétantes que « le niveau de maîtrise d'une langue dépend crucialement de son âge d'acquisition » et que « la décroissance des capacités d'apprentissage est constatée très tôt, dès les premières années de la vie¹⁰¹ ». L'utilisation du petit écran n'impacte pas seulement les aspects socio-affectifs, linguistiques et cognitifs, elle affecte insidieusement tous les niveaux de développement en raison du processus global propre au jeune enfant.

Sont notamment concernées...

L'attention : La luminosité de l'écran et la succession rapide et saccadée des images télévisuelles capte l'attention de l'enfant mais ne l'engage pas, c'est à dire que l'attention dirigée, endogène, prémice de la concentration n'est pas ici sollicitée puisqu'elle n'active pas les mêmes circuits neuronaux. Ce n'est donc pas parce qu'un enfant regarde intensément l'écran qu'il est concentré... Pire encore, « une fois le seuil de saturation atteint (vingt minutes pour un enfant de quatre ans), c'est la fonction hypnotique qui prend le relais (...) ce qui le rend d'autant plus vulnérable, perméable à l'influence du contenu télévisuel¹⁰² ».

L'imagination : La sur-stimulation procurée par le rythme des images entraîne une excitation qui se libère souvent dès la télévision éteinte... L'enfant soumis à son exposition, même si elle est d'arrière-plan¹⁰³, présente des schèmes de jeux moins riches, moins élaborés et « la thèse d'une action castratrice de la télévision sur l'imaginaire enfantin trouve un large écho dans la littérature scientifique¹⁰⁴ ». Le résultat des recherches internationales¹⁰⁵ concernant « l'influence

permanence et que la consommation quotidienne moyenne par foyer se monte à près de 5 heures quarante minutes. »

100 Zorman, M, (octobre 2008). Conférence sur le dépistage des troubles de l'apprentissage, (Chapitre 2.2), le langage, une fenêtre de développement précoce « la plasticité cérébrale pour acquérir la structuration du langage est liée au nombre de mots produits par l'enfant. Quand il a 130 mots par exemple, il va les mettre en relation. Quand il a 400 mots il peut structurer son langage. Si l'enfant n'a pas de vocabulaire il ne peut pas parler. », Conférence visionnable sur <http://www.cndp.fr/crdp-limoges/Depistage-des-troubles-de-l.html>

101 Dehaene-Lambertz, G, citée par Michel Desmurget, op cit, p 129

102 Clerget, S, Ils n'ont d'yeux que pour elle, Ed Fayard, septembre 2002, consultable sur <http://www.questionsdeparents.org/medias.php>, l'enfant et les médias, p 5

103 La télévision est seulement allumée dans la pièce, l'enfant ne « suit » aucune émission.

104 Desmurget, M, op cit, p 134

105 Anderson, D.R, et al, (2005). Television and very young children, Am. Behav. Sci, n°48, p 505 et passim et Schmidt, M.E, et al, (2008). The effects of background television on the toy play behavior of very young

de la télévision sur les activités spontanées du jeune enfant (...) montra que le poste perturbait sérieusement » ce type d'activité. Bien que les enfants « regardaient très peu l'écran (moins de cinq pour cent du temps) (...) chaque coup d'œil entraînait un abandon de la conduite en cours¹⁰⁶».

Ainsi la présence fréquente de la télévision entraîne une dispersion qui nuit fortement aux possibilités d'approfondissement de l'enfant. Ce dernier cumule une somme d'activités ludiques mais n'accède pas à la complexification (à ce propos, se reporter à l'expérience *du bonhomme* ci-jointe réalisée par des enfants de cinq et six ans). Cette superficialité désorganise « le déploiement intellectuel en frelatant certaines activités constitutives de ce déploiement ». Par ailleurs, l'enfant bénéficie de beaucoup moins de zones de calmes propices au jeu et à la rêverie.

Ces temps sagement évités sont « remplis » pour pallier au redoutable *ennui*, pourtant si fécond.¹⁰⁷ L'enfant rassasié avant même d'en avoir exprimé le désir ne s'habitue pas à produire un effort mais se conditionne peu à peu à la passivité. L'image ne requière aucun travail d'imagination, elle est « ingérée passivement, gobée¹⁰⁸ » et cette inertie lui sera très préjudiciable lors de son parcours scolaire. Amputé de ses ressources créatrices, l'enfant n'invente plus les héros de son enfance, il se contente d'imiter ceux qui lui sont proposés...

La motricité : Entre trois et six ans, l'enfant continue de parfaire sa motricité par l'exploration de son milieu. A force d'entraînements et de répétitions, il conquiert les habiletés nécessaires à son autonomie et à sa confiance en lui. Or, la télévision encourage l'immobilité et freine ainsi considérablement la quantité d'expériences vécues.

Plus préoccupant encore, l'accoutumance crée une sorte d'addiction psychologique qui annihile jusqu'au désir de faire... D'un point de vue purement fonctionnel, cette apathie altère l'acquisition

children, *Child Dev.*, n°79, p 1137 et passim citées dans le livre de Michel Desmurget, op cit, p 112

106 Desmurget, M, op cit p 112

107 « Selon une étude récente, lorsque l'esprit s'égaré et vagabonde, il existe une forte activation des aires cérébrales impliquées dans les processus de raisonnement projectif et de résolution de problèmes. Le temps perdu n'est donc pas vide, il est profondément créateur » Christoff, K, et al, Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering, *Proc. Natl. Acad. SCI. USA*, 2009 citée in Desmurget, M, op cit p 34

108 Joussetme, C, (mars/avril 2009). *La santé de l'homme*, N° 40. Dossier *Petite enfance et promotion de la santé*, consultable sur www.inpes.santé.fr/slh/articles/400/05.html

des liaisons interfonctionnelles¹⁰⁹ essentielles à la maîtrise des apprentissages fondamentaux (lecture, écriture). Les dysfonctionnements engendrés par une exposition prolongée à la télévision sont loin d'être exhaustifs, nous aurions pu aborder également l'impact avéré de la violence, le dangereux mimétisme, les effets transgressifs, l'incidence sur l'obésité... la liste serait assurément longue. Cependant, à la lumière de ces éléments, nous pouvons d'ores et déjà prendre conscience de la distorsion qui existe parfois entre le but que nous recherchons et la réalité que nous induisons. D'autant que « les influences médiatiques sont subtiles, cumulatives et qu'elles adviennent sur une longue période de temps¹¹⁰ ». Aucun programme, même le plus adapté ou le plus ambitieux tel *Baby Einstein*, ne pourra rien y changer « Les informations provenant des émissions de télévision tendront toujours à être unilatérales, biaisées et simplifiées. C'est pourquoi un-e jeune enfant ne peut pas apprendre grand chose en regardant même les meilleures émissions, même celles faites pour son âge. Son expérience de la vie est trop limitée¹¹¹ ».

Aussi, si nous souhaitons offrir *le meilleur* à nos enfants, osons faire confiance à la Nature, préservons des espaces de liberté où sa spontanéité pourra s'exprimer, envisageons de penser que le jeu n'est pas une futilité mais un vrai travail pour lui, ne craignons plus le silence, ne redoutons pas l'ennui car il « opère des prodiges : il convertit la vacuité en substance, il est lui même vide-nourricier¹¹² ».

- 4 -

Un exemple de conduite

109 Ces liaisons permettent la coordination de plusieurs fonctions telles que l'oeil et la main (on parle de fonction occulo-manuelle)

110 Strasburger, V, professeur de pédiatrie, école de Médecine, université de New Mexico.

111 Bettelheim, B, (mai/juin 1998). *C'est un jardin extraordinaire*, (n°19), Paris, INA, la Documentation française, p 51-54

112 Cioran, (réédition 1952). *Syllogismes de l'amertume*, (coll. Folio Essais), Gallimard, p 60

favorisant l'expression de la spontanéité

*« les enfants n'ont ni passé ni avenir et, ce qui ne nous arrive guère,
ils jouissent du présent »
J. de la Bruyère*

4 - Un exemple de conduite favorisant l'expression de la spontanéité

4.1 – Le Closlieu

Imaginé par Arno Stern, le *Closlieu* est un espace dédié à la peinture où l'enfant peut s'adonner au *jeu de peindre*. Il a pour « propriété de dépayser chaque personne¹¹³ ». C'est ainsi que vierge de toute habitude, neutre de tout préjugé, le jeu peu commencer...

4.1.1 - Les origines

Né quelques années après la fin de la première guerre mondiale, Arno Stern quitte son Allemagne natale pour s'installer en France à l'âge de neuf ans avec sa famille. En dix neuf cent quarante six, alors qu'il n'a que vingt deux ans, on lui demande d'organiser des activités de loisirs pour des enfants et adolescents orphelins de guerre. Face à la pénurie générale de matériel, il privilégie tout d'abord le dessin puis la peinture. Arno Stern ne dispense pas de cours au sens traditionnel du terme, lui même ne peint pas, mais il propose un espace d'expression graphique propice à la spontanéité. Pour ce faire, il conçoit un lieu préservé, soustrait aux pressions extérieures et à toute forme de temporalité, un « ventre », une matrice, stable et rassurante où chacun peut croître et se développer à son rythme, en toute confiance.

Le succès est immédiat. Arno Stern ouvre quelques années plus tard son premier atelier à Paris sous le nom d'*Académie du Jeudi*, jour de congé des enfants de l'époque. Puis, il profite d'un déménagement, en dix neuf cent quatre vingt six, pour changer d'appellation en raison de la modification du jour de congé scolaire. Il choisit de le remplacer par le néologisme *Closlieu*. Depuis deux mille six l'atelier est installé dans le quartier *Montparnasse* à Paris où Arno Stern, à près de quatre vingt dix ans, y est toujours très investi¹¹⁴.

4.1.2 - Le jeu de peindre

Le *Closlieu* accueille simultanément une douzaine d'enfants à partir de trois ans mais aussi des adultes de tous âges et de tous horizons. Réunis dans une grande pièce aux murs constellés

113 Stern, A, (2011). *Le jeu de peindre*, Acte Sud, p 19

114 Arno Stern a publié près d'une vingtaine d'ouvrages traduits en de nombreuses langues dont le dernier, le jeu de peindre est paru en 2011 aux éditions Actes Sud.

d'entrelacs multicolores, les participants au *jeu de peindre* vont et viennent de part et d'autre de la *table palette*. C'est sur cette dernière que sont alignées, fruit de l'expérience, les dix huit couleurs les plus demandées. L'emplacement de cette table centrale, facilite l'accessibilité de chacun et exerce une sorte de respiration naturelle entre stimulation collective et production personnelle. Le jeu ici proposé ne requière aucune compétence préalable et offre à ces participants une totale liberté d'expression graphique. Pour que l'acte spontané puisse se produire et permette à tous d'exprimer ce qu'il a de plus intime, Arno Stern a conçu un cadre rigoureux qui en favorise l'émergence et en préserve la spécificité. Ainsi, dans ce lieu aucune compétition, aucune intrusion dans l'espace de la feuille : ni instruction, ni conseil, ni observations de quelque nature que ce soit.

Le *jeu de peindre* n'est pas destiné à « l'autre », son but ne relève pas de l'apprentissage, pas plus qu'il ne souhaite délivrer un message à la manière des artistes qui proposent une vision, une interprétation du monde. Ce jeu poursuit une ambition à la fois plus modeste et plus élevée. Plus modeste parce qu'il s'agit simplement du plaisir de peindre, plus élevée parce qu'il propose à chacun d'entre nous de le relier à sa nature profonde afin de construire sa liberté intérieure. Pour ce faire, il faut pouvoir « abandonner toute attente, c'est à dire la spéculation qui pèse sur la liberté de vivre le présent¹¹⁵ ». Si l'enfant possède naturellement cette capacité, elle est aujourd'hui gravement fragilisée par les subtiles dépendances auxquelles il est soumis. C'est pourquoi, face aux assauts extérieurs, le *Closlieu* se veut radicalement différent. Un « ailleurs » où respect et confiance suscite la spontanéité. Dans cette perspective, il devient compréhensible qu'aucun tableau ne puisse être remporté car ceux-ci ne sauraient échapper aux commentaires et appréciations familiales, ce qui de fait détruirait l'essence même de ce jeu.

Dès sa première participation dans le *Closlieu*, l'enfant découvre les gestes appropriés – la tenue du pinceau, les procédés d'utilisation, le mode de fonctionnement – et les intègre très rapidement

115 Stern, A, (2011). Le jeu de peindre, Acte Sud, p 42

selon « la règle logique que chacun comprend et reconnaît¹¹⁶ ». Cette rigueur libère le mouvement des contraintes techniques et développe « la conscience d'un vrai savoir-faire¹¹⁷ ». Elle offre la sphère nécessaire à la spontanéité « car pour que la liberté puisse pleinement s'exprimer, la structure qui la sous-tend doit être claire. Contrairement aux idées reçues, liberté et ordre sont indissociables¹¹⁸ ». Le rôle du praticien est essentiel. Pour que *la raison fasse trêve*¹¹⁹, Il est humblement *servant du jeu de peindre*, à la fois attentif aux besoins de chacun et garant du cadre d'expression. Il est gardien des lieux, sentinelle bienveillante de l'élan créateur.

Ainsi protégé, libre de toutes consignes, exempt de tout jugement, l'enfant peut alors se révéler..



4.2 - La Formulation

116 Stern, A, op cit, p 26

117 Stern, A, op cit, p 27

118 Bouquet-Rabhi, S, (2011). *La ferme des enfants, une pédagogie de la bienveillance*, Acte Sud, p 83

119 Stern, A et Lindbergh, P, (2005). *Heureux comme un enfant qui peint*, Du Rocher, p 49

Les conditions spécifiques du *Closlieu* ont permis l'émergence de la spontanéité et la spontanéité celle de la *Formulation*. La *Formulation* est un code universel inscrit en chacun de nous et dont la transcription se fait au travers de la trace libérée, c'est à dire sans intentionnalité et engageant l'être tout entier. Mis en évidence par Arno Stern, celui-ci a établi « un répertoire formel dont les éléments sont au nombre de soixante-dix¹²⁰ ». Quelque soit l'âge, la culture ou le mode de vie, la *Formulation* se révèle. Les travaux menés sur le terrain y compris auprès des populations de la forêt vierge et du désert en témoignent largement. La *Formulation* est régit par trois grands principes :

L'Évolution : Elle n'est pas le domaine réservé de l'enfant. Elle se poursuit tout au long de la vie et résulte d'un processus endogène. Elle est concrètement mesurable au travers de la complexification, de la composition et de la dimension des réalisations ainsi que de l'intensification des tracés libérés.

L'évolution s'étend des *Figures primaires* (tracés émis par besoin irrépressible) puis des *Objets-Images* (tracés émis en lien avec la réalité, représentations correspondant à un « répertoire de mises en scènes avec accessoires¹²¹ » jusqu'aux *Figures essentielles* (l'auteur est ici capable de s'abandonner « à un état prolongé d'absolue spontanéité¹²² »).

La Simultanéité : C'est la superposition de tracés de natures diverses, ceux guidés par la rationalité et ceux échappant à toute logique mais issus d'une nécessité organique. Après la période des *Figures primaires*, l'enfant découvre une ressemblance avec l'environnement dans lequel il vit. Il accède alors à la deuxième période constituée d'*Objets-Images* dans lequel s'insèrent des *Figures primaires*. Les *Objets-Images* se perfectionnent en grandissant. C'est « une phase à prédominance intellectuelle dans laquelle la manifestation irraisonnée est mise en veilleuse¹²³ ». Elle laissera peu à peu place dans des conditions propices « à deux états complémentaires, l'un exclusivement raisonnable, puis l'autre parfaitement irraisonné¹²⁴ ». C'est de ce dernier que naissent les *Figures essentielles*.

120 Stern, A, op cit, p 137 – Ces éléments comprennent des Figures primaires, des Objets-Images, des Figures essentielles et des phénomènes d'espace – **voir le détail graphique page suivante.**

121 Stern A, op cit , p 53 – Le repertoire est constitué par les objets suivants : Maison, personnage, soleil, arbre, fleur, animal (celui qui marche, celui qui vole, celui qui nage), véhicule (volant, roulant ; flottant), mobilier et accessoires.

122 Stern, A, op cit, p 56

123 Stern, A, op cit, p 55

124 Stern, A, op cit, p 55

La Répétition : Les répétitions se manifestent tout au long de l'évolution. Elles apparaissent sous des formes et des fréquences variées. D'une manière générale, la répétition n'est pas bien perçue dans l'éducation. Synonyme d'un manque d'ouverture ou de connaissance, elle est savamment évitée au profit du changement perpétuel. Celui-ci en revanche est survalorisé car apparenté à l'intérêt et au dynamisme. Cependant, « la répétition est une nécessité vitale¹²⁵ ». En tant que phénomène naturel, elle doit être comprise comme expression d'un besoin intérieur et non comme absence de curiosité.

A la lecture de cette brève présentation nous sommes inévitablement amenés à reconsidérer notre approche sur ce que nous nommons communément « le dessin d'enfant ». Une belle leçon d'humilité...

125 Stern, A, op cit, p 59

CONCLUSION

"Il est grand temps de rallumer les étoiles."

Guillaume Appollinaire

Conclusion

Les processus de développement biologique et psychologique de l'enfant sont aujourd'hui bien connus tout comme la relation qui les unit à l'activité spontanée. Bien que cette dernière soit largement plébiscitée auprès des chercheurs, elle reste peu valorisée dans le milieu scolaire. En effet, la lecture du cadre institutionnel des enseignants de maternelle fait apparaître des programmes toujours plus ambitieux au service d'attentes toujours plus exigeantes à l'intérieur desquelles l'activité spontanée ne saurait trouver sa place. Cette dichotomie révèle à l'évidence un problème de dysfonctionnement dont la persistance suscite la réflexion. Réflexion à l'intérieur de laquelle le contenu de la formation initiale des professeurs ou la similitude des profils de recrutement ne sauraient tout expliquer. La cause est donc ailleurs, plus profonde, plus insidieuse sans doute.

Notre société a connu de considérables et brutales mutations. Comme toute difficulté, ce n'est pas tant la nature des obstacles qui compte mais la façon dont on les appréhende. Or, nous avons choisi majoritairement d'y répondre dans une approche cartésienne, c'est à dire qui « consiste à séparer les difficultés, à les traiter chacune séparément¹²⁶ ». Cette *éloge de la raison*¹²⁷ dont nous percevons aujourd'hui les limites nous a amputé d'une partie de nous-même. En nous privant de cette « intuition de l'Être¹²⁸ », elle nous a délié de notre essence. Ainsi privé de cohérence, fragilisé, nous avons fait le lit de peurs multiples, sans cesse grandissantes, qui ont inévitablement provoqué une attitude de repli. Ces crispations ont à leur tour encouragé la méfiance et celle-ci l'appétence aux contrôles. Face à ces vaines réassurances, la mise en retrait physique s'est alors imposée et nous avons élevé de nombreux *écrans* comme autant de barrières de protection. Artificiellement rassurés, nous n'avons pas prêté attention à la place et au pouvoir sans cesse croissants que nous leur accordions... mais comme tout pouvoir, il comporte des dérives, d'autant plus puissantes qu'elles semblent inoffensives...

Face à l'inéluctable, reste à ce jour une sorte de résignation sociale d'où quelques voies créatrices

126 Morin, H, (avril 1998). *Les savoirs selon Edgar Morin*, (N° 258), Le Monde de l'Education, p 11

127 Terme emprunté au titre de l'ouvrage *Eloge historique de la Raison* de Voltaire parut en 1774

128 Berdiavev, N, (1955). *Le sens de la création*, Paris, DDB, p 75

s'élèvent. C'est ainsi qu'en matière d'éducation, l'expansion du *homeschooling*¹²⁹ est incontestable tout comme celle des associations prônant des pédagogies actives, alternatives ou dites *de bienveillance*. Le maître mot de leur action est *le respect*, c'est à dire « la capacité à voir la personne telle qu'elle est, être conscient de son unicité (...), désirer la voir s'épanouir selon ses propres désirs (...) et non selon nos projets¹³⁰ ». En cela, l'acte spontané est un vecteur essentiel. Témoin de l'activité endogène, expression de *l'élan vital*, il est le symbole même de l'indépendance féconde.

Nous sommes bien ici dans une mission d'éducation car qu'est-ce qu'éduquer si ce n'est *rendre libre* ? Une liberté empreinte de sagesse antique qui permette à « chacun d'entre nous d'inventer son propre chemin¹³¹ ». Déjà des voix plus audacieuses encore prédisent "une nouvelle conception humaniste (...) qui n'est plus celle (...) du droit et de la raison mais plutôt celle de la transcendance de l'autre et de l'amour¹³² ». Ainsi, dans une confiance retrouvée, nous pourrions substituer le *désenchantement du monde*¹³³ de Max Weber à *la connaissance réenchantede*¹³⁴ d'Hervé Morin.

129 On parle également de *Homeschool* ou d'*Ecole à la maison*

130 Filliozat, I, (1997). *L'intelligence du cœur, rudiments de grammaire émotionnelle*, Paris, JC Lattès, p 215

131 Busnel, F, (03/07/2003). *Les sagessees antiques*, (Actualité rubrique Société), L'Express, consultable sur http://www.lexpress.fr/actualite/societe/les-sagessees-antiques_495812.html

132 Ferry, L, (2009). *Paroles de philosophes, qu'est ce qu'une vie bonne ?* Paris, Dalloz

133 Expression du sociologue allemand Max Weber désignant un phénomène social concernant le déclin des valeurs au sens large.

134 Morin, H, (2011). *La Voie, pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Fayard, p 158

ANNEXES

✦ Bibliographie

✦ Sitographie

*« Certaines vérités ne nous paraissent invraisemblables que,
tout simplement, parce que notre connaissance ne les atteint pas. »*

. Hampâté Bâ

Bibliographie

- Anderson, D.R, et al, (2005). *Television and very young children*, Am. Behav. Sci (n°48).
- Berdiavev, N, (1955). *Le sens de la création*, Paris, DDB.
- Bettelheim, B, (mai/juin 1998). *C'est un jardin extraordinaire*, (n°19), Paris, INA, la Documentation française.
- Bouquet-Rabhi, S, (2011). *La ferme des enfants, une pédagogie de la bienveillance*, Acte Sud.
- Brougère G, Plaisance E, (1993). *Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le romantisme*. Thèse d'Etat, Université Paris Descartes.
- Brougère G (1995). *Jeu et Education*, Education et formation, Paris, l'Harmattan.
- Cioran, (réédition 1952). *Syllogismes de l'amertume*, (coll. Folio Essais), Gallimard.
- Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage*. OCDE 2007.
- Cropley, A.J, (mars 2001). *Creativity in education and learning, a guide for teacher and educator*, Routledge Falmer.
- Desmurget, M, (2012). *TV LOBOTOMIE, la vérité scientifique sur les effets de la télévision*, Max Milo.
- Ekert, B, (2011). *Activités de saison d'après la pédagogie Montessori*, Paris, Eyrolles.
- Ferrière A. (réédition 2004). *L'école active*, (Coll Pédagogue du monde entier), Paris, Fabert..
- Ferry, L, (2009). *Paroles de philosophes, qu'est ce qu'une vie bonne ?* Paris, Dalloz.
- Filliozat, I, (1997). *L'intelligence du cœur, rudiments de grammaire émotionnelle*, Paris, JC Lattès.
- Florin, A, (1989). *Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques de classe. L'exemple des activités de langage*, (v. 42, n°3), Enfance.
- Go, N, (9 mars 2010). *La pédagogie coopérative est un levier dans une école malmenée*, Ouest France.
- Houssaye, J, (octobre 2006). *Ovide Decroly, Le nouvel éducateur*, (n° 182).
- Jolion, J.M, (Octobre 2011). *Masterisation de la formation initiale des enseignants : Enjeux et bilan*.
- Kochman, F, (décembre 2008). *le Monde de l'éducation*, Paris, (n° 375)

- Ministère de l'Education Nationale, (1986). *l'école maternelle, son rôle, ses missions*, CNDP, Paris.
- Ministère de l'éducation Nationale, (2011), *Qu'apprend t-on à l'école maternelle ?*
- Montessori, M (réédition 2003). *L'Esprit absorbant*, Paris, DDB.
- Montessori, M, (réédition 2004). *Pédagogie scientifique*, (tome 1), Paris, DDB.
- Montessori, M, (réédition 2006). *l'Enfant*, Paris, DDB.
- Montessori, M. (réédition 2007) . *l'enfant dans la famille*. Paris, DDB.
- Morin, E, (avril 1998). *Les savoirs selon Edgar Morin*, Le Monde de l'Education., (n° 258).
- Morin, H, (2011). *La Voie, pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Fayard.
- Ottavi, D, et Dufour D-R, (Mars 2011). *L'enfant face aux médias, quelle responsabilité sociale et familiale ?*, (Coll Yapaka.be, 2ème édition), Paris, Fabert.
- Piaget, J, (1957). *Le jugement moral des enfants*, Paris, PUF.
- Plaisance, E, Rayna S. (1997) *L'éducation préscolaire aujourd'hui. Réalités, questions et perspectives* (Note de synthèse). Revue française de pédagogie.
- Rayna S. (2003), *Regard sur les apprentissages des tout-petits*, Enfances et Psy, (N°24).
- Schmidt, M.E, et al (2008) *The effects of background television on the toy play behavior of very young children*, Child Dev, (n°79).
- Spinelli, P. (mars 2010) *Le développement de l'enfant. Propositions Montessoriennes pour l'enfant de 0 à 6 ans. (Conférence)*. Le Lien Montessori (n°39).
- Starting Strong II (2006), *Early Childhood Education and Care*. OCDE.
- Stern, A et Lindbergh, P, (2005). *Heureux comme un enfant qui peint*, Paris, Du Rocher.
- Stern, A. (2011). ... *Et je ne suis jamais allé à l'école, histoire d'une enfance heureuse*, Paris, Actes Sud.
- Stern, A, (2011). *Le jeu de peindre*, Acte Sud.
- Von Harbou, T, *Métropolis*, (réédition 2003). Wildside Press.
- Zazzo, R., Gratiot-Alphandéry, H. (1970). *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris, Puf.

Sitographie

Busnel, F, (03/07/2003). *Les sagesses antiques*, (Actualité rubrique Société), L'Express, consultable sur http://www.lexpress.fr/actualite/societe/les-sagesses-antiques_495812.html

Carle, J.C, (26 juin 2002). Rapport N°340 remis à Monsieur le président, (Chapitre 2), consultable sur <http://www.senat.fr/rap/r01-340-1/r01-340-120.html>

Clerget, S, *Ils n'ont d'yeux que pour elle*, Ed Fayard, septembre 2002, consultable sur <http://www.questionsdeparents.org/medias.php> , *l'enfant et les médias*

Le cortex préfrontal : compositeur et chef d'orchestre des comportements volontaires, (avril 2012) consultable sur www.neuroplasticite.com/mecanismes-neuroplasticite/stress/cortex.htm,

Cyrułnik, B. (octobre/novembre/décembre 2007). *Naitre au 21e siècle*, Le Monde de l'enfance, (n°1), consultable sur <http://www.mondeo.fr>

Delahaie, M, (2009). *L'évolution du langage de l'enfant De la difficulté au trouble*, (Guide ressources pour les professionnels), Catalogue INPES Edition, (Deuxième édition), p 27, Consultable sur <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf>

Desmurget, M, (2012). Docteur en neurosciences, directeur de recherche à l'INSERM, entretien vidéo *Enquête et Débat*, 1.33.49 à 1.33.55, visionnable sur www.dailymotion.com/vidéo/xlc52c_michel-desmurget-sur-son-livre-tv-lobotomie_news

Etude du langage, *Introduction à l'étude du langage*, consultable sur cours-univ.fr/documents/cours010301.doc

Guité, F, (juillet 2007). consultable sur www.francoisguite.com/2007/07/les-neurosciences-et-la-joie-dapprendre/

Institut de Recherche en Santé du Canada , *Le cerveau à tous les niveaux*, consultable sur http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_09/d_09_p/d_09_p_dev/d_09_p_dev.html

Jousselme, C, (Mars/Avril 2009), *Dossier Petite enfance et promotion de la santé*, consultable sur www.inpes.santé.fr/slh/articles/400/05.html

Lambert, Ph, (Juin/Juillet/Août 2006). *La plasticité cérébrale*, (grands dossiers N°3), *Les nouvelles psychologies*, consultable sur http://www.scienceshumaines.com/la-plasticite-cerebrale_fr_14724.html

Pedespan, J.M, (2003). *Cinq à huit ans, période critique, période féconde. Eduquer ? Soigner ? Quelles priorités*, (Edition scientifiques et médicales) Elsevier, Résumé consultable sur <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=15219551>