

Martine ISERBY

LA CIRCULATION DES OBJETS ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE

L'usage des objets transitionnels en grande section de maternelle

Résumé : Quand on observe, dans une classe de grande section de maternelle, l'accueil ainsi que des moments, des endroits où les enfants ne sont pas engagés dans une relation d'apprentissage directe avec l'enseignant, quels sont les éléments qui facilitent la transition entre l'enfant et l'élève ? Institutrice en section de grands, j'ai réalisé, tout au long d'une année, une étude de type ethnographique sur les élèves de ma classe en prenant comme outil l'observation. Le recueil de données ainsi constitué met en lumière la circulation entre la maison et l'école d'objets variés et les stratégies des enfants/élèves pour les entrer dans la classe et les utiliser.

Mots-clés : Ecole maternelle, objet transitionnel, accueil, enfant, élève.

Institutrice en maternelle depuis une vingtaine d'années, j'ai ressenti un besoin profond de me ressourcer en cherchant une formation différente, à l'université, et en m'interrogeant sur le sens de certaines pratiques scolaires¹.

Mon quotidien professionnel me confronte aux difficultés entourant l'accueil et la transition entre la maison et l'école, moment délicat à gérer pour les enfants, leurs parents et moi-même. Mes collègues de section de petits sont directement confrontés à la complexité de cette rencontre des enfants avec le monde de l'école puisqu'il s'agit de la première année de scolarisation. Or, il me semble que le problème ne s'arrête pas à la fin de la section des petits mais concerne une partie plus importante de la vie scolaire des enfants. Être un élève n'est pas un état qu'on atteint une fois pour toutes, comme on obtient un diplôme, après avoir tenu bon stoïquement deux ans en section de petits, c'est plutôt un processus, un devenir à travailler sans cesse bien au-delà de cette classe certes particulière.

Changer mon regard et me mettre à la place de l'autre m'a semblé un chemin incontournable pour essayer de mieux comprendre les difficultés rencontrées par des enfants lors de leur intégration progressive au monde de l'école.

¹ Ce texte est issu d'une maîtrise, M. Iserby, 1999, université Lille3..

1 – L'ACCUEIL

Pour les enseignants d'école maternelle, ce terme désigne l'aménagement de l'arrivée du matin. Le temps est assez court, inscrit de façon immuable dans l'emploi du temps, toute l'année. Chaque enseignant le prépare comme il l'entend avec des jeux, des rituels ou du travail ; il laisse ou ne laisse pas entrer les parents dans la classe. L'accueil est un moment important en tant que transition, sas entre la vie familiale et une autre vie avec des relations entre des individus nombreux et différents.

Des rituels nombreux, des repères forts ponctuant la vie de la classe, l'accueil reste un moment étrange car double. D'une part, les enfants doivent se séparer de leurs frères et sœurs, de leurs parents, enfin de leur famille. D'autre part, ils abordent un nouveau milieu dans lequel il y a rencontre avec les autres enfants, l'enseignant et l'école, nouveau milieu auquel ils doivent s'intégrer.

L'accueil est un moment de transition assurant le passage de l'enfant à l'élève. Se retrouver dans une classe, qu'est-ce que cela veut dire ? L'enfant est dans un lieu public et agit constamment sous le regard des autres. L'espace y est relativement réduit pour s'y trouver en aussi grand nombre. Enfin, l'espace et le temps sont découpés, aménagés, décidés par un enseignant et l'institution (Perrenoud, 1994). Les règles de vie y sont différentes de celles de la maison.

Au fil de mon expérience professionnelle, j'ai observé de façon régulière le moment de l'accueil et ses variations selon l'âge des enfants. Dans le cadre d'un travail de maîtrise, j'ai procédé systématiquement, tous les matins, en observant les élèves de ma section de grand au cours des activités quotidiennes liées à l'entrée dans la classe. La majorité des descriptions qui vont suivre est constituée de scènes ponctuelles provenant de ces observations réalisées tout au long de l'année scolaire. Ces scènes² ont été relevées pour des raisons qui ont évolué au fil du temps : pointer un lieu précis, suivre particulièrement un enfant, retenir un incident, anticiper un événement... A côté de ces récits et descriptions, je relevais systématiquement les objets apportés par les enfants qui circulaient entre la maison et l'école.

2 – LES OBJETS TRANSITIONNELS

Cette circulation d'objets entre la maison et l'école a attiré mon attention. Quand on vit au quotidien avec de jeunes enfants, on n'est pas sans remarquer l'importance prise par certains objets, gratifiés parfois d'un nom et dont l'absence semble irréparable à l'enfant.

Dans son article « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels », Winnicott (1971, 7-39) développe la théorie illusion-désillusionnement. L'enfant vit au départ l'illusion d'omnipotence car sa mère s'adapte à ses besoins. L'enfant va vivre le maternage comme quelque chose qu'il peut créer comme il le désire. Pour affron-

² Une scène ethnographique « est une activité régulièrement organisée dans une institution, perçue comme un système d'activités, puis de rôles ; elle permet de dégager les normes ainsi que les rituels et les stratégies utilisés par les acteurs dans ces échanges. » (Vasquez et Martinez 1996, 79).

LA CIRCULATION DES OBJETS ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE

ter la réalité, l'enfant doit perdre cette illusion. L'aire intermédiaire d'expérience est une sorte de lieu qui se situe entre la réalité du dedans et celle du dehors. La mise en relation de ces deux réalités suscite toujours des tensions ; cette aire intermédiaire permet de les soulager. Quand elle prend forme d'objet (ours en peluche, bout de tissu...), alors Winnicott emploie l'expression d'« objet transitionnel ». Mais il étend cette aire à des espaces, au répertoire de chansons de l'enfant, au jeu et même, pour l'adulte, à l'expérience culturelle ; c'est l'entre-deux qui permet de progresser dans l'acceptation de la réalité.

Ce à quoi se réfère Winnicott, « ce n'est pas tant à l'objet utilisé qu'à l'utilisation de l'objet ». Si je regarde, dans cette perspective, la multitude d'objets qui transitent par ma classe, je peux me demander s'ils permettent aux enfants de franchir un peu plus facilement le passage entre deux univers : le monde de la maison et celui de l'école.

Chez les moyens, les parents interviennent souvent pour me décrire les habitudes de leur enfant, quelques uns m'apportent son objet préféré, parfois avec solennité, en m'indiquant son mode d'emploi. On me souligne son importance, il est unique, irremplaçable, il est impensable qu'il puisse être perdu. Pour certains enfants, c'est le même objet à la maison et à l'école, comme s'il essayait chaque jour d'apporter un petit bout de sa maison avec lui pour faciliter l'entrée et garder son individualité. Pour d'autres c'est un objet de remplacement, un objet tout neuf qui ressemble à l'objet original, qu'on emporte tous les soirs à la maison comme si on emmenait un petit morceau de l'école pour aider au retour du lendemain ou alors effacer de sa vie cette tranche de temps. D'autres encore distinguent un objet privilégié restant à la maison de celui restant à l'école. Est-ce pour vraiment séparer les deux mondes ? Ou, est-ce pour marquer son territoire en laissant un objet qui lui appartienne profondément et qui a une odeur reconnaissable pour lui, pour construire une continuité par un rituel : demain, François sait qu'à la sieste, il peut retrouver (comme tous les autres jours d'ailleurs puisque son doudou ne quitte pas l'école) son fétiche et accomplir les mêmes gestes nécessaires à l'endormissement.

Chez les grands, venir à l'école avec un objet suppose deux négociations, en premier lieu avec la maman pour que celle-ci accepte que l'objet, aussi farfelu soit-il, quitte la maison, en second lieu avec moi, pour que je laisse entrer celui-ci en classe. Là peuvent intervenir de nombreux paramètres qui peuvent influencer ma décision. Je remarque que certains objets sont plus encombrants que d'autres donc ne permettent pas la même marge de manœuvre. Par exemple, je vais demander de poser une peluche de 25 centimètres alors que je laisserais un porte-clés ; les deux objets sont personnels, peuvent autant aider à venir à l'école, pendant la classe l'enfant peut peut-être plus jouer avec son porte-clés qu'avec la peluche mais ce qui influence mon jugement c'est la visibilité de l'objet et le moment ; le problème étant d'essayer de canaliser l'attention du groupe de façon durable lors de certaines activités nécessitant une attention plus soutenue et de n'avoir pas d'éléments qui perturbent les apprentissages.

3 – DES POINTS DE VUES CONTRASTES

Ces objets qui circulent entre la maison et l'école suscitent des points de vue différents.

Du côté de la famille

Quand on interroge des parents sur les circonstances d'apparition de l'objet transitionnel chez leurs enfants, pourquoi celui-là et pas un autre, les objets de substitution, les habitudes d'utilisation, les stratégies et les négociations des uns et des autres, cette question libère immédiatement un flot de souvenirs très précis, chargés d'émotion. Les parents de deux garçons, âgés actuellement de cinq et deux ans, m'ont raconté la manière dont l'objet transitionnel avait fait surface dans la vie de la famille. Bien sûr, c'est la mère qui raconte : le plus grand s'était mis à sucer son pouce en tâtonnant, en cherchant quelque chose à saisir. La grand-mère avait alors mis dans la main du bébé un mouchoir que l'enfant avait serré. Dès lors, le pli est pris, le mouchoir fait partie intégrante de la vie de cet enfant. Il est lavé régulièrement (il a des copies conformes de substitution), il est accompagné d'un animal en peluche dont l'enfant a absolument besoin pour dormir. Le père prend le relais pour indiquer que ces pratiques font l'objet de négociations : tant que l'enfant est à l'intérieur de la cellule familiale, il utilise et réclame ces deux trésors comme il le désire, surtout pour dormir. Mais, quand il s'agit de circuler hors de la maison, l'enfant prend conscience que la peluche, plus imposante que le mouchoir, devient vite encombrante quand on veut se mettre à explorer le monde extérieur et finit par être laissée à la maison, à la fois par nécessité et en référence à la demande parentale. Pour aller à l'école, le compromis suivant a été instauré : le mouchoir est placé dans un petit cartable que l'enfant porte sur son dos, il connaît sa présence qui le rassure mais ne le prend pas, ce cartable est déposé au portemanteau avant l'entrée en classe. Les parents m'indiquent cependant en riant que le garçon, depuis l'année dernière, en cache dans ses poches. Quant au plus jeune, il avait détrem pé son drap à force de le sucer, et la grand-mère avait substitué un lange. Depuis, il continue de sucer ces rectangles de tissu sans avoir de peluche attirée ; il n'est pas encore scolarisé.

Ainsi c'est un adulte qui en observant l'enfant vient porter en étayage un objet qui sera adopté par celui-ci ; dans une même famille des enfants peuvent avoir des habitudes différentes. Les parents adoptent des tactiques pour à la fois respecter les désirs de l'enfant mais aussi les exigences de l'école et d'une vie sociale nouvelle et enfin, en grandissant, l'enfant adopte des stratégies de contournement pour entrer l'objet en classe.

Du côté des enseignants

Les enseignants ont des pratiques très diverses quant aux objets transitionnels. Certains ferment les yeux comme pour nier son existence, d'autres réglementent sa circulation de façon rigoureuse : il est déposé dès l'entrée dans la classe dans un endroit et il ne sert qu'à la sieste, d'autres encore interdisent impérativement son apparition en classe et cela même en section de petits.

LA CIRCULATION DES OBJETS ENTRE LA MAISON ET L'ECOLE

Cette méfiance enseignante envers l'objet transitionnel peut sembler étrange, en effet si on faisait l'inventaire des poches ou des sacs des adultes, nul doute qu'on trouverait plus d'un mouchoir plié soigneusement, un briquet, ou tel objet fétiche dont la disparition semblerait irréparable à son propriétaire.

Les risques de perte, la malpropreté d'une peluche que l'enfant traînerait partout avec lui peuvent expliquer cette réserve. Ou encore, l'égalité, la non-différenciation qui constituent des composantes du métier d'écolier conduisent à amener l'enfant à devenir un futur élève d'école primaire et, selon le précepte qu'il faut commencer tôt pour arriver à temps, il conviendrait de s'exercer au plus vite à se passer de cet objet pour être prêt à entrer au cours préparatoire sans plus en avoir besoin. Reste alors à s'interroger sur le contenu des cartables des enfants de six ans... Outre les accessoires personnels utiles à l'école et plus ou moins standardisés, le nombre de petits jouets, de gadgets ou d'images, suscitant la convoitise des pairs, est surprenant et renvoie à notre questionnement. En a-t-on vraiment fini avec l'objet transitionnel, une fois la porte de l'école (maternelle, primaire...) franchie ?

La compréhension de cette hostilité enseignante envers l'objet transitionnel est à découvrir aussi dans le fait qu'il peut perturber la classe. Les enfants sont jeunes et nombreux, il est difficile de retenir l'attention de tous, il suffit parfois qu'une mouche entre dans la classe, qu'un lacet soit dénoué, qu'un bracelet laisse échapper ses perles pour que le savant équilibre d'écoute patiemment construit par la maîtresse s'effondre en une seconde. La solution souvent choisie par l'adulte est alors de prévenir, c'est-à-dire d'évacuer toute source de distraction prévisible possible et, notamment, les objets transitionnels susceptibles de déranger la classe. Il est plus simple de les expulser plutôt que de faire avec.

Pourtant il est impossible de passer sous silence l'existence d'objets transitionnels puisque chacun des acteurs de l'école met en place des solutions pour vivre avec ou malgré lui : les parents négocient des compromis, les enfants usent de stratégies pour l'entrer dans la classe, enfin l'enseignant se sert de règles pour s'en accommoder tant bien que mal ou pour endiguer sa présence et minimiser son effet potentiellement dévastateur sur l'attention de ses jeunes élèves. Ne serait-il pas intéressant de renverser la perspective ? Au lieu de le considérer comme encombrant, dérangeant, au lieu de penser sa présence comme un signe des difficultés de l'enfant à s'habituer au monde de l'école, le concevoir comme informateur sur la façon dont l'enfant vit son adaptation à l'école.

4 — CE QUE LES ELEVES APPORTENT A L'ECOLE...

Quand on observe sur un terrain proche, connu, il est difficile d'éviter de penser à la place des autres, surtout des élèves. Afin de construire du sens, j'ai regroupé mes observations autour de trois thèmes : les différentes catégories d'objets, les stratagèmes pour les faire entrer dans la classe et enfin l'utilisation qui en était faite.

Le relevé d'objets transitionnels rassemble des objets très hétéroclites allant du vêtement au chausse-pied, en passant par le nécessaire de maquillage. Il y a bien

M. ISERBY

sûr des peluches, des doudoux (morceaux de tissu), mais il y a tout d'abord l'élève lui-même.

L'élève, son corps et ses vêtements

Vêtements et chaussures

Les séquences concernant les vêtements sont à distinguer car elles concernent un objet qui colle à la peau. D'une part, cet objet, près du corps est tellement porteur de l'identité de l'enfant qu'il devient évident pour l'enfant qu'on ne peut que le remarquer. En même temps, cet habit c'est un peu de la maison qu'on amène avec soi et qui aide à franchir le seuil, il est porteur de l'amour des parents, il nécessite que l'on en prenne un grand soin.

Le pull doux de Marie

Mardi 16 septembre, accueil du matin.

Marie entre seule dans la classe et se dirige vers moi : « j'aime bien mon pull, il est doux. » Elle frotte son pull de la main. Je touche la manche du pull. Marie me regarde : « il est doux mon pull. » Je hoche la tête et lui dit : « c'est vrai qu'il est doux ton pull, Marie. »

Marie s'éloigne, ravie de montrer son pull à Margot.

A 13 h 35, au coin regroupement, pendant l'histoire, Marie m'écoute en tenant la main de Aude assise par terre à côté d'elle.

Pierre a de nouvelles chaussures

Mardi 7 octobre, 8 h 25 pendant l'accueil.

Pierre entre dans la classe et se plante devant moi, et me regarde avec un grand sourire. Je me dis qu'il y a sûrement quelque chose à observer mais quoi ? Je le regarde de haut en bas et je remarque des chaussures neuves. Je m'adresse à lui : « Tu as de nouvelles chaussures ! »

Pierre hoche la tête, radieux et s'éloigne ravi, les mains dans les poches.

Rohit a de nouvelles chaussettes

Jeudi 13 novembre, 8 h 30, dès l'entrée de la classe.

Rohit entre, s'accroupit devant moi, tend la jambe et relève son pantalon. Il ne dit rien et attend. J'admire ses nouvelles chaussettes et je lui demande ce que représente leur dessin. Il me répond « l'araignée. » Je fais le lien, peut-être à tort, avec l'homme araignée dont me parle quelquefois Rohit. Il se relève mais ne semble pas trop savoir quel comportement adopter. Il se balance près de moi, les mains dans les poches. Il y a peut-être autre chose.

Le doudou de Margot

Jeudi 4 septembre, 13 h 30.

Tous les jours, de 13 h 30 à 14 heures, je lis des histoires aux enfants qui sont assis au coin regroupement sur les bancs. Assise sur une petite chaise, je leur fais face de manière à ce qu'ils puissent tous voir les illustrations.

LA CIRCULATION DES OBJETS ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE

Margot me demande si elle peut prendre son « doudou », un foulard qu'elle a posé le matin sur le meuble réservé à cet effet. Elle suce son pouce en frottant son doudou contre sa joue et en m'écouter lire.

Bouavanne semble lutter contre le sommeil.

Je l'observe et m'arrête de lire : « Je crois que Bouavanne est fatigué. »

Les enfants tournent leur regard vers Bouavanne.

Margot : « C'est pour cela que moi j'ai mon doudou, ça me défatigue »

13 h 55, j'ai fini ma dernière histoire. Je ne dis rien. Je m'étire. Les enfants m'imitent, certains bâillent.

— Bouavanne : « Moi, je ne suis plus fatigué. »

Les objets qui sont près du corps sont plus facilement acceptés, ce sont des objets plus avantageux stratégiquement que d'autres, je suis persuadée que certains enfants perçoivent ces nuances et cela peut orienter leur choix de l'objet à apporter.

Gâteaux et sucreries

Certains actes de la vie quotidienne prennent un éclairage ambigu parce qu'ils se passent à l'école. Manger prend une dimension particulière : bien sûr, cela répond à un besoin fondamental et on y prend beaucoup de plaisir mais il faut apprendre à manger à trente. Fêter son anniversaire à l'école, c'est à la fois marquer son identité (je suis né ce jour, j'ai tel âge, je suis le plus jeune ou le deuxième dans ma famille, je suis unique et quelque part extraordinaire) mais, en même temps, c'est marquer son égalité (je partage la même année de naissance donc je suis pareil aux autres, l'âge devient comme une borne que chacun va atteindre à un moment de l'année)³. Et fêter son anniversaire devient un compromis entre les désirs des enfants et la disponibilité et les envies des parents. Souvent, une question m'est alors posée : « qu'est-ce qu'il faut apporter ? » avec le sous-entendu « d'habitude, qu'est-ce que les autres amènent ? » Et fêter son anniversaire devient quelque chose de l'ordre de la civilité, du rituel.

La sucette de Albin

Samedi 13 septembre, 8 h 21.

Albin entre dans la classe, une sucette dans la bouche. Je lui demande de s'asseoir pour la terminer tranquillement. Il s'installe près de l'entrée et parle aux enfants qui arrivent dans la classe en continuant de déguster sa sucette.

Les bonbons de Laura

Vendredi 17 octobre, 8 h 28.

³ Une classe avec un seul niveau (par exemple, des grands) réunit des enfants nés du début à la fin de l'année. Lors de leur anniversaire, les enfants nés en décembre ont 5 ans, les enfants nés en janvier ont 6 ans. C'est un fait qui pose problème aux enfants, qui heurte leur désir d'être pareil. Nous sommes tous des grands, et pourtant nous n'avons pas le même âge ! Une classe mixte (par exemple des moyens et des grands) ne suscite pas les mêmes interrogations : nous n'avons pas le même âge car nous ne sommes pas complètement pareils, nous n'allons pas aller en même temps dans la classe suivante.

Laura entre dans la classe avec un sac plastique. Elle me dit qu'elle a apporté ces bonbons pour tous les enfants. Elle sort une boîte hermétique du sachet, me déclare que c'est son papa qui les lui a donné mais qu'elle doit rapporter la boîte à la maison. Lors du regroupement, Laura les distribue.

— Steve à moi : « Eh ! regarde ». Il se lève et me montre son bonbon.

— Hélène : « Martine, j'ai pris un crocodile. »

— Elisa : « Martine, il peut te piquer mon serpent. »

Les objets relais

La souris qui écrit

Lundi 13 octobre, 8 h 32.

Laura entre dans la classe en apportant une souris marionnette et deux paquets de biscuits qu'elle me donne immédiatement. Elle s'avance dans la classe, sa marionnette dans les bras et marque comme à son habitude un long temps d'observation. Je la perds de vue. Un peu plus tard, je lui demande de pointer sur le tableau des goûters le nombre de paquets de biscuits apportés.

— « C'est ma souris qui va écrire que j'ai apporté des biscuits », décide Laura et elle place le crayon gris entre les pattes de sa souris ; elle trace de cette manière deux croix près de son prénom.

Laura transmet ici ses pouvoirs à sa souris. M.-L. Susini (1992, 55), psychanalyste, remarque : « Une fois installé dans le langage, l'enfant choisit un jouet qui peut le représenter lui, auquel il va prêter ses identifications imaginaires. ».

Pierre et son clown

Mardi 18 novembre, 8 h 30 dans la classe près de la porte.

Pierre entre avec un clown à la main. Je dis bonjour à Pierre tout en admirant son clown. Je remarque que Pierre reste près de moi pendant l'accueil. Il me demande s'il peut aller aux toilettes mais semble hésiter un peu.

Je lui demande : « Veux-tu que je le tiens pendant que tu es aux toilettes ? »

Pierre hoche la tête affirmativement et part. Il revient et me prend le clown des mains.

A 13 h 30, Pierre me demande s'il peut garder son clown pour l'histoire.

A 16 h 35, le papa me dira : « C'est de la jalousie, c'est parce que Frédéric (son petit frère) l'avait mis dans son coffre à jouet. »

L'objet transitionnel sert pour aider à se séparer ou à investir l'espace de la classe, il peut être détourné de sa fonction première pour devenir un nouveau jeu. Mais il est aussi source de partage entre les enfants, générateur de nombreuses interactions.

5 — LES STRATEGIES DEVELOPPEES POUR ENTRER L'OBJET DANS LA CLASSE

Qu'est ce qui est important ? Est ce le type d'objet apporté ou ce qu'on fait de cet objet ? L'objet apporté de la maison sert à entrer dans la classe. En effet, est-ce si facile pour un enfant de rentrer dans ce lieu peuplé d'enfants⁴ ? Cet objet, médiation entre deux espaces et deux moments : la maison et l'école, est surtout un intermédiaire entre l'enfant et les autres, l'enfant et moi, l'enfant avec lui-même en tant qu'élève.

Entrées en douceur

Lundi 8 septembre.

13 h 18. J'ouvre la porte et je laisse entrer les enfants ayant mangé à la cantine. Ils vont s'asseoir au coin regroupement.

13 h 20. Les enfants de la maison arrivent.

Aude entre avec deux dessins ; elle me demande si elle peut les montrer aux autres.

Gaylord entre avec son perroquet en peluche qu'il tient serré contre sa joue.

Elisa me tend un dessin en passant devant moi.

Pauline marche à petits pas sereins, une ardoise magique à la main. Elle se coule tranquillement dans le coin regroupement, pendant que je négocie avec la maman la reprise de l'ardoise. La maman hésite, semble indécise. J'interviens au coin regroupement : Elisa s'est emparée de l'ardoise, un groupe se forme, s'agglutine et les enfants commencent à se disputer. Je récupère l'ardoise.

Les enfants ont des stratégies pour entrer l'objet, ainsi Pauline se dirige directement vers le coin regroupement sans attendre la fin de la négociation qu'elle entend entre sa maman et moi. J'avoue être surprise par le contraste entre l'apparence de Pauline : elle est petite, frêle, effacée, et sa détermination tranquille et sans tapage pour entrer cette ardoise qu'elle a envie de montrer ou de partager.

Entrée en fraude : le foulard d'Hélène

Jeudi 2 avril.

Hélène porte un foulard de soie jaune autour du cou. Elle l'enlève avant d'aller en récréation, à 9 h 43. Manifestement, ce foulard est très important pour elle.

Il est 14 heures, j'installe Hélène à la table de l'aquarelle.

— Hélène : « Je vais l'enlever pour ne pas le salir. »

Je lui tourne le foulard de façon à ce qu'elle ne puisse pas le tacher. Elle est radieuse d'avoir pu le garder.

— Hélène : « En plus, c'est à ma maman et elle ne sait même pas que je l'ai pris ! »

⁴ Pour essayer de découvrir la difficulté et d'essayer de se mettre à la place de l'enfant, il suffit de s'imaginer, adultes entrant dans un groupe inconnu de 30 personnes.

M. ISERBY

- Moi : « Elle n'a pas vu que tu l'emportais ? »
- Hélène : « Non, et elle ne le saura pas car c'est ma tatie qui vient me chercher... tu connais ma tatie ? »
- Moi : « C'est Maïté ? »
- Hélène : « Oui. »

6 — QU'EST-CE QUE L'ÉLÈVE FAIT DE L'OBJET EN CLASSE ?

Cette question en entraîne d'autres. Est-ce que l'objet est posé, caché, montré et à qui ? A moi, aux amis ou à toute la classe, et quand ? Pendant la récréation, l'accueil, la classe ? Un élève apporte-t-il le même objet tous les jours, parfois en change-t-il ?

Chez les moyens, l'objet apporté est utilisé pour la sieste essentiellement. Les enfants ne le sortent pas à la récréation. Il est réservé à leur usage personnel pendant ce temps calme et la plupart des enfants le déposent dans le coffre à jouets collectif en entrant en classe sans que je le demande. Cela reste un objet à l'usage ponctuel (il ne sert qu'à la sieste) et surtout personnel (il est la propriété d'un enfant). Il a une fonction beaucoup plus profondément individuelle que l'objet apporté en section de grands.

L'objet qui reste caché

Alexandre : ne pas perdre la face devant les autres

Jeudi 20 novembre, accueil du matin, à l'entrée de la classe.

Lors de la séparation entre Alexandre et son papa, je remarque que ce dernier a un bâton de sucette dans la bouche. Il demande à Alexandre « tu n'en veux vraiment plus ? » Alexandre secoue la tête négativement. Je suppose que la sucette a été confiée au papa, avant d'entrer dans la classe, loin des regards indiscrets. Le papa embrasse son fils et annonce « je te dis au revoir à la fenêtre. » Il quitte la classe, la sucette à la main.

Vendredi 21 novembre, 9 h 45, dans le couloir.

Les enfants avancent vers la cour de récréation et je remarque qu'Alexandre se tient un peu voûté, il a la main plaquée sur la poche de son blouson. Manifestement Alexandre ne souhaite pas que quelqu'un découvre le contenu de sa poche. A la sortie de 16 h 20, je peux apercevoir, par la poche entrebâillée, une tétine.

Alexandre sait très bien qu'une fois la porte d'entrée passée, il n'est plus le petit garçon de son papa, mais un élève qui aura des échanges avec les autres, témoins de sa vie en classe. Il tient à soigner son image et n'a pas envie, comme écrit Goffman (1974, 10), de « perdre la face » en dévoilant publiquement le contenu de ses poches : « En général, l'attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement ». Alexandre ne veut pas montrer aux autres qu'il mange une sucette et il ne veut pas montrer qu'il a une tétine. Le regard des

LA CIRCULATION DES OBJETS ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE

autres est très important. Son image d'enfant ne doit pas entrer dans la classe. Il veut rester identique à ses pairs : manger un bonbon, une sucette comme les autres lors d'un anniversaire fêté en classe ne lui pose pas de problème.

L'objet caché de Rohit

Vendredi 12 septembre, 11 h 37. Dans le couloir, près de la porte de classe.

Les enfants sont déjà partis.

Rohit est au coin bibliothèque qui se trouve près du mur vitré ; il a donc vu sa maman passer et s'est donc avancé jusqu'à la porte d'entrée pour l'attendre. Quand elle devient visible dans le couloir, il s'avance vers son portemanteau et prend son sac banane. La maman l'aide à attacher sa ceinture de sac autour de la taille et en même temps s'adresse à moi :

— « C'est terrible ça, il ne sait pas partir de la maison sans emmener quelque chose sinon je le traîne toute la route. Aujourd'hui, il n'avait pas de poche, alors il a pris son sac banane pour mettre son tracteur dedans » Rohit ne dit rien et me regarde, je lui souris. Rohit part en sautillant à côté de sa maman.

L'objet caché qu'on a sur soi, pour Rohit, est-il une sécurité ou une aide à la transition ? En prenant son blouson, à 9 h 43, Rohit avait refusé d'emporter le tracteur en récréation. Si je mets en relation ce choix avec ce que me dit la maman de la prise d'objet systématique le matin, cet objet a probablement plus une fonction de lien entre maison et école que de jouet. Il est aussi autre chose qu'un objet qu'on montre aux autres ; c'est un objet qu'on garde pour soi. Comme le remarque M-L Susini (1992, 55-56) : « En ce sens, le jouet qui en quelque sorte représente l'enfant n'est pas un jouet qui se partage, c'est le compagnon privé la part intime de sa solitude et son reflet, et celui-là, on ne le prête pas. Et après tout, qui prête volontiers sa voiture, sa robe ou son stylo ? Ou son enfant ? ».

A partir de ce jour s'établira entre Rohit et moi une sorte d'accord tacite. Je sais qu'il a probablement des petits objets dans sa poche de pantalon ou de manteau ; Rohit sait que je sais qu'il a des objets mais que je ne les prends pas. Alors, à l'accueil, parfois, c'est lui qui entre se penchant vers moi de façon à ce que je puisse voir à l'intérieur de sa poche une queue de dinosaure, une patte d'araignée ou une roue de voiture ; parfois c'est moi qui lui demande discrètement quel objet il a apporté. Seuls quelques rares copains très proches sont informés parce qu'il leur a montré pendant le temps d'accueil.

Les jeux

A la relaxation, l'objet transitionnel permet deux types de jeux. On observe d'abord des jeux doux liés au toucher et accompagnés de confidences : on prend soin de la peluche ou du doudou, on le berce, on le cajole, on le caresse, on le suce, on le transporte dans la bouche, on lui raconte des histoires. On aperçoit aussi des brusqueries : on se bagarre avec son nounours, on le tape, on le jette à son voisin, on se dispute le nounours en tirant chacun de son côté. Mais les enfants prennent des risques limités car le jeu n'est pas trop poussé par le propriétaire de la peluche et on

M. ISERBY

peut appeler la maîtresse à son secours si l'autre prend le jeu trop au sérieux et s'énerve plus qu'il ne le faut. Ici, il me semble reconnaître des comportements similaires aux comportements des grands : l'objet sert un peu plus à développer des interactions avec les autres.

L'âge des enfants a son importance. Alors que les moyens semblent encore centrés sur eux-mêmes et sur la possession de leur objet transitionnel, les grands, d'un an plus âgé, se tournent plus vers l'autre et l'objet devient alors générateur d'interactions et d'imitations. Toutes les scènes qui suivent ont été relevées en section de grands.

Pierre a apporté du sel

Jeudi 16 octobre, coin regroupement, accueil du matin.

Pierre est assis seul au coin regroupement ; il tient son poing fermé. Comme je m'étonne de le voir seul, il me confie : « c'est pour attraper les oiseaux. » Je ne comprends pas et lui demande qu'il m'explique un peu plus.

— « J'ai apporté du sel, c'est pour attraper les oiseaux. »

Je m'éloigne, Pierre reste sur le banc avec son sel dans son poing.

Au moment du rangement des jeux, je négocie avec lui : « Veux-tu garder ton sel ou préfères-tu le déposer dans une boîte pour le reprendre à la récréation ? » Pierre réfléchit un moment et me dit qu'il veut bien le déposer dans une boîte.

Le fusil imaginaire

Vendredi 17 octobre, 8 h 28

Thomas M. arpente la classe avec un jeu de construction. Apparemment, il s'est fabriqué un fusil et arbore une démarche militaire. Il s'arrête pour simuler un tir vers Pierre. Celui-ci réplique en faisant semblant de lui tirer dessus avec son tigre en peluche.

G Brougère (1992, 31) souligne « Pour une partie, la relation au jouet est imaginaire, car elle ne relève pas seulement de l'action visible mais également de la fiction, de la construction autour du jouet d'un ensemble de significations. Le jeu est en grande partie invisible car enfoui dans la tête de l'enfant ». Cet espace imaginaire n'en est pas moins propice à la coopération entre les enfants.

Les rêves de Thomas M.

Mardi 18 novembre, 8 h 40.

Thomas passe devant chacun au coin regroupement et montre trois découpages en disant :

— « C'est ce que je veux pour Noël. »

— Steve : « Ouais ! Il nous l'a dit. »

— Thomas « Je vais les mettre dans la poche de mon manteau ».

Ainsi il décide de les garder non pas sur lui, dans ses poches de pantalon, mais dans son manteau. Ses découpages sont trop importants pour être laissés dans la classe sur le fil du tableau.

Un rituel : montrer un dessin au coin regroupement

Premiers dessins

Mardi 9 septembre, 13 h 17.

Je fais entrer les enfants de la cantine. Ils sont assis au coin regroupement, je suis avec eux et la porte de la classe est fermée. Aude entre avec un dessin. Je lui demande si elle veut le montrer aux autres. Elle passe devant chacun en montrant d'abord son dessin aux enfants qui sont assis sur le banc, ensuite à ceux qui sont assis par terre. Elle suit leur alignement ; ceux-ci restent attentifs et silencieux et regardent le dessin. Aude pose ensuite son dessin par terre près du tableau et s'adressant à moi

— « Je l'ai fait dans la classe de ma maman. »

— Baptiste : « Hein, c'est pas possible, y a pas de maman dans la classe ! »

J'explique aux enfants que Aude est la fille de madame B. qui est institutrice au cours préparatoire.

Entre Claudia avec un dessin ; elle va s'asseoir par terre, au milieu des autres.

Un enfant dit « Eh, tu ne l'as même pas montré ! »

Claudia se relève et me donne son dessin.

Je le regarde avec les enfants ; je l'accroche ensuite avec celui d'Aude sur la corde qui parcourt le tableau.

Quelques façons de montrer un dessin

Vendredi 12 décembre, coin regroupement, 8 h 35.

Cécile tourne les deux faces de son dessin en passant devant chaque enfant du groupe. Laura passe en montrant une seule face, doucement, en se balançant d'une jambe sur l'autre. Rohit passe à toute vitesse 2 fois.

— William : « Hein ! Qu'est qu'il a dessiné ? »

— Moi « Je crois que ce sont des flèches. »

— Rohit acquiesce.

— Moi : « Je pense que c'est le premier dessin que tu apportes. »

Rohit me sourit. Je dois jouer finement car William s'est aperçu que le dessin n'était pas figuratif et risque de blesser Rohit.

William s'énerve

Mardi 9 décembre, 8 h 40, coin regroupement.

Les enfants sont assis sur les bancs, les jeux d'accueil sont rangés et ceux qui ont apporté des objets finissent de les montrer aux autres.

William a apporté trois personnages découpés dans une boîte de chocolat. Au premier passage il s'énerve avec Rohit « Eh ! Tu regardes ! Eh ! Tu regardes ! ». Rohit tourne ostensiblement la tête vers son copain Alexandre. « Eh ! Tu regardes. » William attend un peu puis met son découpage devant les yeux de Rohit. Au deuxième passage William marche dignement, très droit, fièrement comme investi d'une mission. Il est petit, blond, mais son allure me donne l'impression d'avoir devant moi un toréador. Je l'imagine assez bien avec la muleta. Au troisième pas-

sage, William marche un peu plus vite. Thomas G. en début de circuit, s'exclame assez fort : « Eh ! J'ai pas vu moi. ». William s'arrête plus loin, se tourne vers Thomas et le regarde fixement sans rien dire. Il attend. Thomas, plus bas : « J'ai pas vu, tu passes trop vite. » William marque un temps de silence : « c'est vite ça ? » et il mime le dernier passage qu'il vient de faire.

William arbore un certain maintien, une certaine allure, la « tenue » (Goffman 1974, 68) qui sert à montrer aux autres l'importance du geste et de son auteur. Il marque son mécontentement car deux enfants perturbent ce cérémonial bien réglé en ne se conformant pas à ce qu'on attend d'eux. Ils n'ont pas respecté « le code des règles cérémonielles » (Goffman 1974, 49). Ne pas regarder ce qu'il apporte, critiquer sa façon de montrer sont autant de crimes de lèse-majesté.

Montrer un dessin au coin regroupement est un rite qui est pris très au sérieux par les enfants de la classe comme en témoigne le silence religieux qui accompagne ce moment d'échange entre celui qui montre et celui qui regarde. Il s'est construit petit à petit sans faire l'objet d'un contrat explicite entre les enfants et moi-même.

7 — LE GRAND PASSAGE

L'entrée à l'école primaire est vécue par les enfants et les parents comme un très grand événement de leur scolarité. L'enfant va à la « grande » école, il devient un « grand. » Ce terme de « grand passage » n'est pas sans renvoyer à l'ouvrage de B. Zazzo (1978) *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Les vacances font basculer l'enfant dans un monde différent, de plus grand d'une école, il devient en deux mois le plus petit d'une autre école. Les enfants découvrent la lecture : « point de passage décisif entre un avant : le monde des petits, et un après : le monde des grands, que certains enfants n'arrivent pas à franchir dans le temps d'une année scolaire » (Rivière 1995, 87).

Les enfants se dirigent vers un autre lieu, ils vont devoir se préparer mentalement à quitter des habitudes de vie pour en acquérir de nouvelles.

Margot essaie de quitter son doudou

Jeudi 18 juin 1998, 14 h., moment des histoires, au coin regroupement.

Je viens de terminer la dernière histoire. Les enfants semblent engourdis de fatigue. Benjamin est allongé sur le ventre, les coudes appuyés au sol, les mains sous le menton.

— Margot s'adresse à moi : « T'as vu, Martine, t'as lu des histoires et j'ai même pas pris mon doudou ! »

— Moi : « C'est vrai Margot. »

— Margot : « Eh, tu sais, hier soir, je ne l'ai même pas pris pour aller dans mon lit ! »

— Moi : « Oh, c'est parce que tu deviens plus grande encore ! »

— Margot, les yeux brillants : « Oui. »

LA CIRCULATION DES OBJETS ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE

Elle sourit et comme elle a perdu une dent de lait, cela lui donne un sourire édenté, particulier et touchant. Je la sens ravie que l'on reconnaisse son effort.

Le soir, je discute du sujet avec sa maman, à la porte de la classe, après le départ des autres. Sa maman s'inquiète pour l'année prochaine, année du CP.

— « Elle ne pourra plus le prendre, je ne sais pas comment elle va se débrouiller. Des fois, je lui dis, comment tu vas faire au CP ? »

Et Margot me répond qu'alors elle ne le prendra plus, mais que pour l'instant, elle en profite encore un tout petit peu !

Comme la maman renouvelle son inquiétude, je lui conseille de mettre le doudou dans le cartable pour sécuriser Margot au départ. Toutefois je pense qu'elle n'osera pas le sortir devant les autres. C'est la maman qui semble la plus inquiète. Sa fille semble avoir élaboré une stratégie pour grandir. Dommage que les adultes mettent en doute ses capacités à devenir grande.

La grande section est une classe charnière entre l'école maternelle et l'école primaire. Elle articule de ce fait des activités respectant le rythme de l'enfant d'âge préscolaire mais aussi des activités préparant à ce qui va se passer au cours préparatoire. L'enfant doit sans cesse se séparer, s'adapter « au changement, au double changement de soi-même et du milieu » (Zazzo 1978, 11), fréquenter des milieux différents.

CONCLUSION

Ces observations et réflexions ont été impulsées par mon désir de découvrir et comprendre les difficultés pour un enfant de devenir un élève. Mon questionnement se voulait autre que celui d'un enseignant face à la pédagogie, aux apprentissages, au fonctionnement de la classe. J'ai eu, le temps d'une année, le double statut : observatrice et enseignante. Cela oriente mes remarques dans deux directions.

Comment réagissent des enfants quand ils pénètrent dans une classe de maternelle grands ? Les observations recueillies sont des données significatives d'un terrain particulier et d'un observateur unique, à la fois invisible et participant. La dimension transitionnelle prend un sens important parce qu'il s'agit de jeunes enfants. Sur un autre terrain, la transition pourrait être vécue autrement. Les modalités concrètes, souvent intimes, de ce passage de l'enfant à l'élève suscitent des réflexions sur les difficultés rencontrées par tout être humain, à tout âge, lors de changements, de séparations. Alors cela n'engage-t-il pas à être plus compréhensif quant à l'impact des exigences et des épreuves scolaires sur le vécu des enfants-élèves.

En tant qu'enseignante, cette recherche sur l'accueil dans ma propre classe me montre que les objets transitionnels sont nombreux, apparents ou cachés, qu'ils ont une grande place dans l'intégration des enfants à l'école, qu'ils aident à passer la porte de la classe, à entrer dans cet espace, ce temps différents. D'un point de vue pratique il convient de faire des choix en connaissance de cause. Ces objets transitionnels, peut-on les nier, refuser leur entrée ? les accepter avec réticence ? Ou est-ce que les enfants et l'enseignant peuvent trouver des compromis pour négocier au

M. ISERBY

mieux le respect de chacun ? Il reste à ne jamais oublier que l'on a en face de soi à la fois un enfant et un élève en construction.

Martine ISERBY

Université Charles de Gaulle — Lille 3

Abstract : When we observe in a kindergarten class the welcome as well as moments and places where children are not engaged in a direct learning relationship with the teacher, what are the elements that facilitate the transition from the child to the pupil ? Teacher in a kindergarten class, I conducted an ethnographic study, observing my own pupils during one school year. Data gathered display the circulation between house and school of various objects and the strategies that children/pupils use to bring them in the classroom and to utilize them.

Keywords : Kindergarten school, transitional object, welcome, child, pupil.

Références bibliographiques

- Brougère G. (1992) « Jouet n'est pas jouer » — in : G. Brougère (dir.) *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret* (30-40). Paris : Editions Autrement.
- Goffman E. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Iserby M. (1999) *Rituels et interactions dans une classe de maternelle grands*, Mémoire de Maîtrise sous la direction de M. Guigue, UFR de Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- Perrenoud P. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.
- Rivière C. (1995) *Les rites profanes*. Paris : PUF.
- Susini M.-L. (1992) « Des jouets sur le divan » — in : G. Brougère (dir.) *Le jouet. Valeurs et paradoxes d'un petit objet secret* (51-58). Paris : Editions Autrement.
- Vasquez A. & Martinez I. (1996) *La socialisation à l'école*. Paris : PUF.
- Winnicott D. W. (1971) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Zazzo B. (1978) *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : PUF.