



HAL
open science

La méthode Montessori, vecteur de collaboration en maternelle

Marie-Anne Granet

► **To cite this version:**

Marie-Anne Granet. La méthode Montessori, vecteur de collaboration en maternelle. Education. 2016. dumas-01688746

HAL Id: dumas-01688746

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01688746>

Submitted on 19 Jan 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention Premier Degré
Parcours adapté

Mémoire de master

Année universitaire 2015 - 2016

La méthode Montessori, vecteur de collaboration en maternelle

Marie-Anne Granet

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION.....	2
I.Cadre théorique : méthodes d’enseignement et habiletés sociales.....	4
A. L’enfant de 3 à 6 ans et sa scolarisation	4
1. Ecole maternelle ou « preschool » ?.....	4
2. Les programmes 2015, l’environnement facteur d’apprentissages	7
3. La méthode Montessori : adéquation aux nouveaux programmes ?.....	11
B. Quid des habiletés sociales :.....	16
1. Que sont les habiletés sociales ?.....	16
2. A quoi servent les habiletés sociales ?.....	19
3. Comment mesurer les habiletés sociales ?.....	24
II.La collaboration, plus présente dans une classe intégrant Montessori ?.....	33
A. Une mesure de l’habileté sociale « collaboration » en école Maternelle.....	33
1. Test clinique et mise en œuvre	33
2. Administration du test	35
B. Analyse des résultats	37
1. Description : des serpents tous coloriés.....	37
2. Les stratégies	41
3. L’habileté sociale « collaboration »	43
CONCLUSION	47
BIBLIOGRAPHIE	49
ANNEXES	52
Annexe 1 : Fiche test de la collaboration entre élèves.....	52
Annexe 2 : Résultats des fiches test de la collaboration entre élèves de la classe A	53
Annexe 3 : Résultats des fiches test de la collaboration entre élèves de la classe B	64
Annexe 4 : Verbatim des notes de l’ATSEM de la classe A.....	75
RESUME.....	76

INTRODUCTION

L'école maternelle, accueillant des enfants de 2 à 5 ans est un lieu où les enfants ont l'occasion d'exercer et d'affiner leurs habiletés sociales, acquises tout d'abord dans un cadre familial – socialisation dite primaire puis secondaire¹.

Ces habiletés sociales peuvent se définir comme étant « un ensemble de capacités qui permettent de percevoir et de comprendre les messages communiqués par les autres, de choisir une réponse à ces messages et de l'émettre par des moyens verbaux et non-verbaux, de façon appropriée à une situation sociale »². En d'autres mots, nous nous intéressons à la capacité qu'a l'enfant d'entrer en relation avec ses pairs, de s'entendre, de coopérer et d'interagir avec eux. La confiance en soi joue un rôle important en permettant à l'enfant de développer des habiletés sociales propres à son âge. La recherche³ sur les habiletés sociales de l'enfant tend à suggérer que celles-ci jouent un rôle primordial dans la compréhension du monde et sur ses résultats scolaires.

Les nouveaux programmes de 2015 mettent l'accent sur la nécessité de tenir compte du développement de l'enfant en reconnaissant que chaque enfant avance à son rythme. Le rôle du professeur des écoles est de respecter ces différents rythmes tout en poursuivant un objectif commun à tous. Les programmes mettent en avant l'importance du jeu ainsi que de la réflexion des enfants. Il faut les mettre face à des situations-problèmes dans un lieu où ils vont « apprendre ensemble et vivre ensemble ». Ils doivent ainsi parvenir à « apprendre progressivement à faire des choix »⁴.

Ces programmes font écho à la méthode Montessori, du nom de Maria Montessori, femme médecin née en 1870 en Italie qui a conçu une école, baptisée la « Maison des enfants », dans laquelle elle a expérimenté une façon d'enseigner révolutionnaire pour l'époque, s'inscrivant dans le courant de l'éducation nouvelle (Claparède, Dewey, Ferrière, Freinet) qui considère l'enfant non pas comme une « coque vide » mais comme acteur de ses apprentissages. Cette manière d'enseigner, tournée vers les 3-6 ans, prône le libre choix des activités et leur nécessaire répétition – dans les domaines de la langue (orale et écrite), de la numération, de l'espace, de la découverte du

¹ Trémoulinas A. (2008). État des lieux sur la socialisation. *Écoflash*, n°224 (01/2008).

² Amaria Baghdadli, Judith Brisot-Dubois. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*. Ed. Elsevier Masson.

³ McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

monde et des arts⁵. L'enfant, ayant choisi son activité parmi les domaines d'apprentissage proposés, va la mener à bien à son rythme. Au fur et à mesure de ses réussites, la complexité de la situation problème, tâche définie par la méthode Montessori, s'accroît. L'enfant progresse, ainsi que l'exigent les programmes.

La méthode Montessori commence à être intégrée dans certaines classes de Maternelle. Proposant dans ma classe des activités de type Montessori, j'ai remarqué que, parfois, les enfants ayant terminé leur tâche vont spontanément proposer leur aide aux camarades qui n'ont pas fini la leur. Je me suis donc posé la question de savoir si l'intégration de la méthode Montessori à l'école maternelle, dans le respect et l'esprit du curriculum des programmes 2015 de l'Education Nationale française, pouvait amener les enfants à s'entraider davantage.

Je pose donc l'hypothèse de recherche suivante :

« L'intégration de la méthode Montessori dans une classe de Maternelle améliore la collaboration entre élèves lors de la réalisation d'une tâche ».

Pour vérifier cette hypothèse, je présenterai dans une première partie, l'environnement scolaire d'un enfant en âge d'aller à l'école maternelle ainsi que les diverses recherches théoriques et pratiques entreprises sur le sujet des habiletés sociales observées et attendues chez un enfant de cet âge et leur évaluation.

Dans une seconde partie, j'exposerai le test que j'ai choisi de construire, test permettant de mesurer l'habileté sociale « collaboration » en maternelle et dont l'application empirique va me permettre d'analyser et infirmer ou confirmer la contribution de Montessori au développement de cette habileté sociale.

⁵ Stoll Lillard A. (2008). *Montessori, The Science behind the Genius*. Oxford University Press.

I. Cadre théorique : méthodes d'enseignement et habiletés sociales⁶

L'école maternelle, comme son nom le suggère, accueille les jeunes enfants – en dessous de 6 ans - confiés par leur famille. C'est un lieu clos où des adultes, autres que les parents ou gardiens légaux, vont prendre en charge le jeune enfant. Ces adultes, les professeurs des écoles, vont l'accompagner et l'aider à aborder son entrée dans le monde scolaire, en construisant avec lui les bases fondamentales d'une éducation et d'une intégration à la société.

A. L'enfant de 3 à 6 ans et sa scolarisation

1. Ecole maternelle ou « preschool » ?

a) Une spécificité française avec des contraintes

L'école maternelle est spécifique à la France. Elle accueille les jeunes enfants de 2 à 6 ans (la scolarisation des tout-petits étant encouragée dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013). Elle n'entre pas le cadre de la scolarité obligatoire et pourtant une immense majorité de parents, comprise entre 98,5% pour les 3-4 ans et 100% pour les 4-7 ans en 2013⁷, y inscrivent leurs enfants.

Elle a une place fondamentale dans la scolarité de l'élève : c'est la première étape de son cheminement scolaire. Les enseignants présents dans ces écoles maternelles sont formés pour assurer les apprentissages des enfants de 2 à 11 ans, leur polyvalence est assurée par une formation universitaire sur 5 ans.

En école maternelle, les heures d'ouverture et de fermeture sont fixes, décidées par le conseil d'école (en fonction des contraintes locales de personnels et de transport). Les élèves, accompagnés de leurs parents, sont accueillis par la maîtresse ou le maître à la porte de la classe. Généralement, les parents ne sont pas invités à assister au déroulement d'une partie de la journée

⁶ Heckman J. J., Rubinstein Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, Volume (Year): 91 (2001), Issue (Month): 2 (May), Pages: 145-149. DOI: 10.1257/aer.91.2.145.

⁷ Vial J. (2015, 14/12). Ecole maternelle. Dans *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ecole-maternelle>

scolaire⁸. C'est donc derrière des portes closes, dans sa classe, que le jeune enfant réalise ses premiers pas d'écolier.

Le découpage typique d'une journée à l'école maternelle traditionnelle consiste en une période d'accueil puis une phase de rituels avant de passer aux apprentissages conduits dans des ateliers, l'un dirigé par le professeur des écoles, l'autre encadré par l'ATSEM et souvent un troisième où les enfants s'exercent par exemple à des tâches déjà abordées avec l'enseignant ou encore à celles nécessaires à une pratique motrice fine. L'école traditionnelle française offre, outre cette formation de haut niveau des enseignants, une organisation séquentielle de la journée.

La roue du temps, présente dans certaines classes, fait ressortir cette organisation en « camemberts ». Les apprentissages sont structurés autour de la maîtrise du langage dans toutes ses dimensions, des activités physiques et à visée artistique, de la numération, de l'espace, ainsi que de l'exploration du monde sous forme temporelle/chronologique, la découverte du vivant, des objets et de la matière pour les programmes 2015 de la maternelle.

L'école maternelle française, gratuite, est donc un lieu d'éducation et d'enseignement : elle prépare le jeune enfant à devenir progressivement un écolier, découvrant tout au long de sa scolarité des activités structurées dans des progressions d'apprentissage cohérentes. Alors qu'il existe, pour de jeunes enfants, des formes de garderies dans d'autres pays, cette idée d'école « avant la vraie école » a séduit des parents en recherche d'un lieu propice à l'épanouissement de leurs enfants avant le début de la scolarité obligatoire. Le monde anglo-saxon, par exemple, a ainsi vu apparaître des « pre-school », littéralement « avant l'école », structures payantes offrant un cadre scolaire.

b) Faisant écho dans le monde anglo-saxon : « pre-school »

Les enfants jusqu'à 6 ans sont accueillis à l'école maternelle en France. Au Royaume-Uni, cette dernière n'existe pas : l'Etat n'a pas mis en place de structure d'accueil avec des enseignants. La scolarité est obligatoire à partir de l'année des 5 ans de l'enfant.

De l'autre côté de la Manche, l'enfant commence donc l'école en « Reception year », niveau qui correspond à notre grande section.

⁸ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. (2016, 20/03). Taux de scolarisation par âge en 2013. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&id=146

Entre les âges de 2 et 5 ans, l'enfant peut rejoindre soit un « preschool playgroup » soit une « day care nursery » ou encore une « nursery school ». La première n'est pas une école : c'est, comme le nom l'indique, un groupe d'enfants rassemblés dans un même lieu, durant quelques heures sans cadre fixe ni objectifs précis, afin qu'ils se côtoient et potentiellement jouent ensemble. La seconde est une garderie. La troisième école « nursery school » est souvent rattachée à une école élémentaire. Elle accueille les enfants de 3 et 4 ans et offre des expériences éducatives (une première approche scolaire) structurées autour du jeu.

Ces trois formes d'accueil sont payantes.

La « nursery school » nous intéresse particulièrement puisque c'est celle qui se rapproche le plus, conceptuellement, de notre école maternelle. La « nursery school » n'est pas régulée par un organisme étatique public et ne se fonde qu'à travers les « fees » versés par les parents. Le contenu des enseignements ne suit pas des instructions officielles.

Chaque « nursery school » fixe elle-même son programme d'enseignements où le jeu occupe une place centrale. Sans contenu normé par une autorité éducative, les gérants de ces écoles se sont tournés vers les méthodes existantes les plus connues comme celles liées à Waldorf-Steiner, à la pédagogie nouvelle (John Dewey « learning by doing », conseil coopératif des enfants), Freinet et Montessori.

Bien que la « nursery school » ne fasse pas partie du cursus scolaire obligatoire et qu'elle soit payante (il faut savoir que le coût moyen pour un élève de Maternelle en France s'élève à 4,970 euros annuels en 2007)⁹, beaucoup de parents la considèrent surtout comme une classe préparatoire à l'école élémentaire, indispensable à la réussite future de leurs enfants. La grande majorité des enfants originaires de classes aisées sont inscrits dans une « preschool » et ce, dès leur naissance, pour y être assurés d'une place.

Le concept d'école maternelle accueillant des enfants de 3 à 6 ans a donc fait des émules.

⁹ Education.gouv.fr. (2012, 19/03). Le développement de l'enfant. <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>.

De l'utilisation du mot « école » pour désigner ces structures d'accueil, il découle un certain nombre d'éléments récurrents présents dans ces dernières :

- Un enseignant avec des compétences reconnues
- Un groupe d'élèves
- Un espace spécifique fermé
- Des temps planifiés et sécurisés
- Un espace social différent
- Des règles de fonctionnement contraignantes
- Des consignes de tâche, sous-tendant un contrat définissant le rapport de l'élève avec le maître et les savoirs à acquérir.

Cette école première est à la base des autres cycles. Elle construit les fondements de la scolarité. Elle insiste sur la socialisation, les gestes du devenir élève et prend forcément en compte le stade de développement de chaque enfant.

De par l'hétérogénéité des enfants présents, la différenciation et l'approche par compétences pratiques - renvoyant directement à une utilisation dans la vie de tous les jours - sont la norme.

Nous allons donc maintenant examiner les exigences et jalons, en relation avec ces éléments, des nouveaux programmes de la maternelle 2015.

2. Les programmes 2015, l'environnement facteur d'apprentissages

« L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour ma réussite de tous ¹¹. »

En 1989, la Convention internationale relative aux droits de l'enfant reconnaît aux mineurs le droit fondamental à un enseignement de qualité. Le législateur français met en avant par cette simple phrase ce que les recherches ont confirmé : l'importance de la scolarisation des plus jeunes.

¹⁰ Perrenoud P. (2000). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences. Revue Préscolaire (Québec), Vol. 38, n° 2, avril 2000. pp. 6-11.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_16.html.

¹¹ Ministère de l'Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Les premières années de vie sont cruciales pour le développement physique, neurologique, cognitif et socio-affectif. Encadrés et stimulés, les enfants qui fréquentent l'école maternelle s'épanouissent davantage. Il est aussi plus rare qu'ils redoublent ou abandonnent les cours en primaire.

Plusieurs études¹² démontrent que les enfants les plus vulnérables en sont les principaux bénéficiaires. L'enseignement maternel apparaît donc comme un excellent moyen d'offrir l'équité de chances aux enfants.

Les nouveaux programmes 2015 portent, entre autre, sur l'organisation de la classe, la continuité et la progressivité des apprentissages (ressources pédagogiques) et insistent sur l'« insertion dans une communauté d'apprentissage ».

a) L'organisation de la classe

Ces programmes précisent que « L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et découvertes et multiplie les occasions d'expérience sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité ».

L'équipement matériel en maternelle varie d'une école à l'autre. Bien sûr en fonction du budget des mairies mais aussi des choix de chaque équipe pédagogique : tailles de banc (adaptés à des enfants de 3 ans, de 5 ans dont l'assise est plus ou moins haute), des chaises, des tables (individuelles, hexagonales, octogonales). Certaines ont des tableaux noirs traditionnels, aimantés ou pas, d'autres des TBI, d'autres encore écran et projecteur. La superficie de la classe est aussi un élément non négligeable conditionnant l'organisation spatiale et l'équipement d'une salle de classe. Le professeur des écoles utilise au mieux cet espace et les meubles dont il dispose.

Au-delà de cet aspect « accueil matériel », de nombreux choix sont à réaliser sur les supports pédagogiques offerts aux élèves et sur lesquels s'appuient les PE. Les programmes 2015 insistent sur la nécessité d'introduire et d'utiliser les jeux comme support d'apprentissage : jeux fabriqués avec les enfants, par l'enseignant seul voire des jeux éducatifs proposés par des fabricants de jouets.

¹² Suchaut B. (2008). *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*. Conférence pour l'A.G.E.E.M., Jan 2008, Bourges, France. <halshs-00240399>

Tous ces éléments sont à prendre en compte dans l'organisation du temps de et dans la classe. L'école traditionnelle, maternelle, découpe chaque demi-journée en plages d'activités de 15 à 30 minutes chacune, décidées par l'enseignant en fonction des besoins perçus des enfants – s'appuyant en ceci sur la recherche scientifique qui montre que l'attention du jeune enfant est courte, s'allongeant au fur et à mesure que l'enfant grandit. Cette organisation n'est pas à observer de façon stricte, les programmes préconisant uniquement de respecter les rythmes et le développement de chaque enfant tout en poursuivant un objectif commun.

b) « L'insertion dans une communauté d'apprentissage »

Cette communauté enseignante propose aux élèves des situations d'apprentissage. De par la variété des activités et moyens mis à leur disposition, les enfants sont appelés à interagir avec leurs pairs et les adultes présents mais également à s'exprimer individuellement. Le premier paragraphe du B.O. du 26 Mars 2015 le dit :

- Les enfants doivent avoir envie d'aller à l'école « pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité ».

De par son inscription et sa présence à l'école, l'enfant est part et partie de la communauté scolaire. Le rôle de l'enseignant est d'assurer grâce au travail avec l'équipe pédagogique et à la mise en place de situations d'apprentissage, modulées en fonction des comportements personnels des élèves et en fonction du groupe classe, l'insertion de chaque élève dans la communauté d'apprentissage simultanément à son individualisation.

E. Durkheim définit l'éducation, dispensée dans une école, comme « un processus de socialisation méthodique de la jeune génération »¹³, l'école étant une mini société dans laquelle « les enfants pensent, sentent et agissent autrement que lorsqu'ils sont isolés ». De même, l'individualisation de l'élève se réalise dans le cadre collectif de l'école maternelle pour L. Lurçat, collaboratrice d'Henri Wallon, puisque chaque élève a ses propres particularités qui l'aident à construire sa personnalité alors que, simultanément, il adopte et développe des caractéristiques communes quand il est dans un groupe.

¹³ Lahire B. (2016). SOCIALISATION, *sociologie*. Dans *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>

c) Une continuité et mise en commun des ressources pédagogiques à travers le cycle assurant une progressivité des apprentissages

Le respect des progrès de chaque élève, sur les plans cognitifs, sociaux, physiques et psychologiques ne peut être conçu que dans le cadre collectif réfléchi et fixé par la communauté éducative.

Les programmes 2015 insistent d'ailleurs particulièrement sur ce point : les « enseignants travaillent en équipe afin de définir une progressivité des enseignements sur le cycle ». Ce travail en équipe sur la progressivité des apprentissages suppose un consensus sur les méthodes et les moyens que l'école maternelle et son personnel enseignant va offrir aux enfants.

La structure décidée par la communauté éducative sécurise l'enfant puisque c'est un cadre qu'il va retrouver tout au long du cycle 1. Les enseignants utilisant les mêmes ressources (matériel comme les livres et les jeux), les enfants peuvent se concentrer sur des apprentissages ciblés sans variable parasite puisqu'ils connaissent déjà le matériel. La différenciation induite/inhérente à ce genre d'organisation, à cette progressivité et à cette communauté de ressources et méthodes éducatives est mise en place implicitement par la structuration des apprentissages tout au long du cycle.

Les programmes 2015 laissent une grande liberté pédagogique à l'enseignant mais spécifient toutefois que le jeu et à la répétition sont à inclure dans la conception des apprentissages. Tous ces éléments mis bout à bout :

- La mise en place d'une structure commune par l'équipe éducative, répétitive quand nécessaire
- La préférence pour une approche ludique
- Une responsabilisation ainsi qu'une socialisation des enfants
- Les trois niveaux de l'école Maternelle fonctionnant à l'intérieur d'un même cycle

évoquent alors une méthode largement utilisée dans les « preschools » du monde anglo-saxon, la méthode Montessori.

Une « American Montessori Society » a été fondée aux Etats-Unis en 1960. Que recouvre cette méthode ? Quelles sont ses spécificités ? Particulièrement populaire dans le monde anglo-

saxon, que peut-elle apporter à nos élèves, dans une salle de classe maternelle traditionnelles où les ateliers sont tournants et bénéficient de la présence de deux adultes, l'enseignant et l'ATSEM ?

3. La méthode Montessori : adéquation aux nouveaux programmes ?

a) Montessori, une vision : chaque enfant est unique et se développe donc à son propre rythme

L'école maternelle actuelle est basée de façon prédominante sur la recherche constructiviste et socio-constructiviste (Piaget, Dewey, Bruner, Montessori, Vigotsky et Merieu) : elle voit l'enfant comme un être qui construit ses connaissances plutôt que comme une base vide que l'enseignant aide à remplir. La recherche scientifique a (dé)montré que des enfants d'un même âge peuvent être à un niveau différent de compréhension sur le même problème, avoir des styles différents et apprendre à différentes vitesses¹⁴.

Maria Montessori, médecin de formation, est partie de ses observations sur un groupe d'enfants déficients : les enfants ont non seulement des problèmes d'ordre médical mais aussi éducatif et environnemental. Elle fonde, quelques années après s'être occupée de ces enfants déficients, « La maison des enfants » à Rome, pour enfants normaux défavorisés socialement.

Contrairement à l'école dite traditionnelle, penchant du côté behavioriste, de cette époque, où les apprentissages sont réalisés de façon transmissive avec des horaires fixes stricts, Maria Montessori met en place un système éducatif où il n'y a pas d'emploi du temps déterminé. Elle rassemble dans une classe des enfants dont les âges s'étalent sur une période de 3 ans ; sa première forme d'école comprend des élèves de 3 à 6 ans.

Dans cette approche, les classes multi-niveaux bonifient les expériences d'apprentissage. Les enfants sont libres de choisir leurs activités durant le temps où ils sont en classe. Ce libre choix permet à l'enfant de choisir des activités adaptées à ses capacités, ses intérêts, son développement personnel. L'enfant maîtrise un concept avant d'aborder le suivant. Il permet aussi la répétition - modalité spécifique d'apprentissage des programmes 2015 – les essais, erreurs, recherche et élaboration de stratégie. « C'est par la répétition que les gestes et actes de l'enfant, incontrôlés au

¹⁴ Education.gouv.fr. (2012, 19/03). Le développement de l'enfant. <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>

départ, émergent peu à peu à la conscience. Il en résulte une éducation de la volonté et une première organisation de la personnalité » dit Dimitrios Yaglis¹⁵. La méthode Montessori est donc censée faciliter l'individualisation de l'enfant.

b) Montessori, les supports d'apprentissages

Bien que Maria Montessori laisse choisir l'enfant, elle contrôle néanmoins ses activités en lui imposant le matériel qu'elle a développé lors de ses travaux sur et avec les enfants déficients. Les tâches et matériels, laissés au choix de l'enfant, sont conçus de façon à assurer une progressivité des apprentissages. Chaque erreur peut être isolée et remédiée. Maria Montessori développe ses propres outils d'apprentissages, partant du principe, basé sur ses études empiriques, que l'enfant ne s'intéresse pas aux activités fictives mais aux activités et actions de la vie quotidienne : pour l'enfant « tout ce qui a trait à ses moyens de développement est fascinant [...] et lui fait oublier l'activité oiseuse ».

Autrement dit, l'enfant préférera toujours une activité utile à son développement à un jeu pour l'occuper. Les supports d'apprentissages sont dérivés d'objets et situations de la vie réelle.

La méthode Montessori repose sur trois grands points :

- Le premier est l'organisation matérielle de la classe, sécurisante car adaptée à la taille et force de l'enfant, ordonné, simple et esthétique.

L'organisation spatiale et matérielle de la classe peut être imaginée comme un grand espace aéré où l'enfant se repère par rapport au rangement des supports pédagogiques des différents domaines d'apprentissage (coin science, coin numération, coin espace et formes...).

- Le deuxième repose sur les outils pédagogiques

Nous avons vu que Maria Montessori a développé ses propres outils pédagogiques en partant du principe que l'enfant entre 3 et 6 ans appréhende le monde et apprend à le connaître grâce à ses cinq sens.

Ces outils respectent et encouragent l'importance du mouvement. Ce matériel se répartit en trois catégories : éducation motrice, éducation des sens et enfin éducation intellectuelle.

¹⁵ Dimitrios Y. (1984). *Montessori*. Toulouse : Ed. Privat.

Chaque activité est proposée sous forme de plateau, sur lequel est posé le matériel. Ces plateaux sont eux-mêmes rangés dans des étagères, à hauteur adaptée pour l'enfant, de telle sorte que l'élève puisse voir, choisir, prendre et ranger une fois la tâche finie, le matériel dont il vient de se servir. Les différents supports pédagogiques sont répartis dans la classe de façon à former des îlots de notions : science, lecture, écriture, mathématiques...

Pour mieux comprendre ces supports pédagogiques, je donnerai un exemple pour chacun.

- L'éducation motrice est réalisée à partir de matériel pour verser et transvaser visant indirectement la motricité fine, l'attention et la concentration, la perception oculomotrice. S'il s'agit de semoule, l'enfant sait qu'il a réussi quand le transvasement s'est fait sans déperdition d'un récipient à un autre désigné dans la consigne.

- Pour l'éducation des sens, l'exemple sans doute le mieux connu de la méthode Montessori est l'emboîtement des cylindres dans des socles massifs en bois de même taille, ressemblant des boîtes à poids. C'est successivement la hauteur puis le diamètre et enfin les variables qui évoluent. En manipulant les cylindres, l'enfant apprend, en faisant appel à ses sens, les notions de hauteur et diamètre.

- Quant au matériel intellectuel, les lettres rugueuses sont un classique de la méthode que certains enseignants utilisent déjà dans leur classe afin, entre autres choses, d'offrir aux enfants une expérience multisensorielle de la lettre et d'assurer la correspondance graphie-phonie. Dans la classe où je me trouve, c'est l'option choisie par l'autre maîtresse pour apprendre/faire prendre conscience aux enfants de l'écriture graphique des lettres. L'enfant doit suivre la lettre avec son doigt dans le sens de l'écriture tout en prononçant le son produit par cette lettre.

- Le troisième est le rôle de l'adulte

Son rôle est d'aider l'enfant à réaliser une tâche seul. L'enfant ayant eu le libre choix de l'activité, parmi celles mises à disposition par l'enseignant, l'activité spontanée qu'il va déployer et le matériel sont les moyens didactiques grâce auxquels l'enfant va se construire. L'adulte accompagne l'enfant, il a donc un rôle d'étayage.

Pour cela, l'enseignant doit observer les enfants au travail, cerner leurs compétences, leurs orientations. Il doit affiner sa connaissance afin d'individualiser l'aide qu'il va choisir de leur apporter. Cette aide peut prendre plusieurs formes : elle peut être sollicitée par l'enfant lui-même et/ou l'enseignant peut mettre à sa disposition des outils didactiques ou encore intervenir en

fonction de ses observations et des besoins perçus de l'enfant pour permettre à ce dernier de passer des manipulations sensorielles à l'abstraction.

Dans tous les cas, l'enseignant fait confiance à l'enfant et le responsabilise en lui donnant une tâche à réaliser en y mettant le temps qu'il désire ou dont il a besoin. Au-delà de ce rôle d'accompagnement, l'enseignant est le garant de l'ambiance dans la classe.

c) Possibilité d'intégration à la classe française traditionnelle

Dans une classe Montessori, il y a donc bien un enseignant. L'enfant n'est pas laissé à lui-même. Il choisit son activité mais celle-ci a un objectif normé, désigné par l'enseignant. Dans les ateliers Montessori, le matériel est directement lié aux apprentissages de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. L'école maternelle française aborde les mêmes domaines d'apprentissage. Les nouveaux programmes 2015 en détaillent les spécificités : le développement de l'enfant est pris en compte.

Dans la méthode Montessori, le libre-choix par l'enfant de son activité répond en partie à cette problématique. De même, la question de la bienveillance est « réglée » par le fait que le matériel, soit autocorrectif et donc auto-validant. La nécessaire répétition des activités Montessori fait que l'enfant, par ses efforts répétés et sa réflexion, aboutit au résultat final après avoir recherché une solution à la situation problème que lui posait le support pédagogique spécifique à la méthode. Maria Montessori parle de l'esprit absorbant des enfants ainsi que des périodes sensibles de leur développement. Le concept d'esprit absorbant part du principe que l'enfant est capable d'apprendre en absorbant jusqu'à ses six ans. La notion de « période sensible » justifie le principe du libre choix des activités : c'est ce qui pousse les enfants à sélectionner un matériel plutôt qu'un autre. « Ces périodes sont limitées dans le temps et ne concernent l'acquisition que d'un seul caractère déterminé. Une fois ce caractère développé, la sensibilité cesse pour être très vite remplacé par une autre source d'intérêts » (Maria Montessori). Son développement se faisant par bonds et non de manière linéaire et régulière, l'enfant laissé libre de ses choix passe par une succession de périodes au cours desquelles il montre une sensibilité particulière à quelque chose, développe plus facilement certaines aptitudes et s'intéresse plus intensément à certains exercices.

La méthode Montessori est en adéquation avec les préconisations des modalités spécifiques d'apprentissage que mentionnent les programmes 2015 : apprendre en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant. Certaines classes ont

donc commencé à l'intégrer à leurs manières de faire/enseigner (exemple de l'école maternelle Vertefeuille à Perpignan). Dans cette école maternelle, des enseignants ont choisi de proposer des plateaux « Montessori ».

Tout comme dans nos classes maternelles traditionnelles, une classe Montessori accueille environ 25 enfants. Les écoles Montessori, des lieux d'accueil et d'enseignement payants, sont donc des écoles « où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble »¹⁶. Les enfants vont devoir cohabiter, se partager le même espace, les mêmes supports pédagogiques, le même enseignant. Les horaires d'entrée et de sortie, tout comme à la Maternelle, sont fixés.

L'enfant continue à construire non seulement son individualisation à travers le libre choix des activités et dans l'esprit des périodes sensibles décrites par Maria Montessori mais en vient à « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe »¹⁷, objectif à l'ordre du jour des programmes 2015 de la Maternelle.

« Apprendre ensemble et vivre ensemble »¹⁸ est un des objectifs principaux des apprentissages à l'école maternelle. L'école est l'endroit privilégié où l'enfant se socialise en dehors de la famille. Certains chercheurs comme Heckman et Rubinstein (2001)¹⁹ ont déterminé l'existence d'un impact réel des compétences non cognitives (ou compétences sociales) sur les résultats scolaires, sans avoir identifié de façon spécifique les compétences en question dans leurs recherches.

Partant du postulat que l'école maternelle prépare l'enfant à devenir élève, l'aide à se socialiser, tout en lui assurant certains apprentissages académiques, nous allons donc maintenant explorer ce que les enfants développent non seulement chez eux, dans un cadre familial, mais aussi dans cette mini société qu'est l'école maternelle : des habiletés sociales.

¹⁶ Ministère de l'Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

¹⁷ Ministère de l'Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

¹⁸ Ministère de l'Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

¹⁹ Heckman J. J., Rubinstein Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, Volume (Year): 91 (2001), Issue (Month): 2 (May), Pages: 145-149. DOI: 10.1257/aer.91.2.145.

B. Quid des habiletés sociales :

1. Que sont les habiletés sociales ?

a) Définition (s)

Le terme « habiletés sociales » nous vient du Canada, traduction de l'anglais « social skills ». « Skills » peut se traduire par soit « habilités » soit par « compétences »²⁰. Au Canada, le terme d'habiletés a été retenu de préférence à celui de compétences, ce dernier étant sous-jacent à la réforme du curriculum scolaire (2003) dans le primaire canadien, évitant ainsi une possible confusion des genres.

Pour Baghdadli et Brisot-Dubois (2011), les habiletés sociales « sont un ensemble de capacités qui nous permettent de percevoir et de comprendre les messages communiqués par les autres, de choisir une réponse à ces messages et de l'émettre par des moyens verbaux et non verbaux, de façon appropriée à une situation sociale »²¹. Ils les situent dans un processus de pensée en trois temps : tout d'abord la perception d'un message, puis le choix d'une réponse et enfin l'émission de cette dernière.

Au-delà de cet aspect temporel du processus, Hersen et Bellack²² (1976, cités in Bellack, Mueser, et al., 1997) écrivent que les habiletés sociales impliquent la « capacité d'exprimer à la fois des sentiments positifs et négatifs dans un contexte interpersonnel sans souffrir d'une perte consécutive de renforcement social. On observe une telle compétence au cours d'une grande variété de contextes interpersonnels... Et elle implique la manifestation de réponses verbales et non verbales appropriées. En outre, l'individu compétent au plan social est au diapason des réalités de la situation et il est conscient lorsque ses efforts ont des chances de se voir gratifiés ».

Les habiletés sociales d'un individu s'expriment donc, pour ces auteurs, dans un contexte social, ou, plus simplement, quand l'individu se trouve confronté à d'autre(s) personne(s). Elles revêtent diverses formes et sont observables dans un grand nombre de contextes sociaux.

²⁰ Skills. (2013). Dans Compact Oxford-Hachette French Dictionary, OUP Ed.

²¹ Baghdadli A., Brisot-Dubois J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme, Guide de l'intervenant*. Ed. Elsevier Masson.

²² Hersen M. & Bellack A. S. (1976). Social Skills training for chronic psychiatric patients; rational, research findings and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17. pp. 559-580.

Partageant une vision semblable, Sheridan et Walker (1999)²³, pensent les habiletés sociales comme des comportements discrets, avec un but, qui permettent à un individu d'interagir de manière efficace avec d'autres dans l'environnement où il se trouve. De cette définition, on constate que les habiletés sociales sont des outils au service d'un objectif, au résultat positif pour l'individu qui les utilise et les développe. Ce fait est appuyé par de nombreuses études : pour Ladd²⁴ (2000), les enfants qui n'ont pas acquis vers l'âge de 6 ans une conscience sociale minimum ont un fort risque d'éprouver des difficultés de différentes façons à l'âge adulte.

De ces définitions, on s'aperçoit que les habiletés sociales comportent deux dimensions : les habiletés intrapersonnelles - ressources propres à l'individu - et les habiletés interpersonnelles - comportement vis-à-vis des autres, dépendant du milieu de vie. Les échanges sociaux permettent de se développer en tant qu'individu à part entière au sein d'un groupe.

Les habiletés sociales sont une des caractéristiques principales de la forme, bonne ou mauvaise, de la socialisation de l'enfant. Cette socialisation est toujours dépendante du contexte social particulier, de ses contraintes et de ses demandes ainsi que des objectifs sociaux de l'enfant dans ce contexte (Erdley & Asher, 1999). Les habiletés sociales diffèrent donc d'un groupe social à l'autre, en fonction du vécu des individus et des valeurs et règles qui leur ont été transmises.

Comment sait-on qu'un individu met en œuvre ses habiletés sociales ? Quelles formes ces comportements discrets peuvent-ils revêtir ?

b) Les formes revêtues par les habiletés sociales

Ces habiletés sociales sont observables dès le plus jeune âge dans la sphère familiale de l'enfant, dans son lieu de socialisation primaire - socialisation réalisée à travers la famille pendant sa prime enfance - puis lors de la socialisation secondaire - assurée à travers des tiers - souvent dès lors que l'enfant entre dans une structure d'accueil à la petite enfance. Nous nous pencherons uniquement sur les habiletés sociales de l'enfant dans un cadre de socialisation secondaire, celui de l'école maternelle.

²³ Warnes E. D., Sheridan S. M., Geske J., Warnes W. A. (2005). A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence. *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 3

²⁴ Ladd G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 7, p. 9-11.

Diane McClellan et Lilian Katz proposent une liste de contrôle des attributs sociaux²⁵, caractérisant un développement social adéquat. Cette liste n'est pas un nombre de conditions à remplir pour juger qu'un enfant a un comportement social correct ou « correct social behavior » mais une aide pour l'enseignant quand il observe, interprète et accompagne les enfants dans leur développement social. Cette liste est scindée en trois catégories d'attributs : les attributs individuels, les attributs d'habiletés sociales et les attributs de relations entre pairs.

Les attributs d'habiletés sociales, selon leurs descriptions par ces auteures, peuvent être catégorisés/repris sous trois formes :

- Un(e) comportement/conduite individuel(le). Exemple : « approche les autres, exprime des demandes, n'attire pas l'attention sur lui de façon inappropriée »)
- Une interaction avec d'autres. Exemple : « explique ses actions, s'intègre dans les groupes de jeu »
- Une capacité à résoudre des problèmes. Exemple : « négocie et fait des compromis avec les autres de manière convenable »

Les conduites individuelles, ou comportement spécifique à un enfant, sont principalement liées à /représentées par la communication verbale et non verbale (écouter, s'exprimer en disant « je » et en respectant les autres) et à la gestion des émotions (se calmer, maîtriser son impulsivité, identifier ses sentiments et émotions).

Nous retrouvons ces formes d'habiletés chez Massé, Desbiens et Lanaris. Ces chercheurs nous proposent une classification ou taxonomie des habiletés sociales²⁶ présentée par niveau.

Les différents niveaux sont listés comme suit :

- Niveau 1 : Habiletés liées à la communication
- Niveau 2 : Habiletés liées à la gestion des émotions
- Niveau 3 : Engagement dans les tâches de collaboration et de coopération
- Niveau 4 : Solutions de rechange à la violence dans les situations conflictuelles ou potentiellement conflictuelles

²⁵ D. E. McClellan & L. G. Katz. (2001). Assessing Young Children's Social Competences. *Eric Digest EDO-PS-01-2*.

²⁶ Massé L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur

- Niveau 5 : Affirmation de soi et gestion de la pression par des pairs

Le mot classification est défini en biologie comme l' « établissement d'une série hiérarchisée de groupes et introduction de chaque espèce animale ou végétale dans un groupe déterminé, selon le double critère de ses ressemblances avec les autres espèces du même groupe et de la parenté probable entre ces espèces »²⁷. Leur choix de vocabulaire, « classification ou taxonomie », implique une dépendance entre les habiletés nécessaires et la nécessité de maîtriser le niveau 1 afin de pouvoir considérer le niveau 2 et ainsi de suite.

De ces propositions, les comportements observables²⁸ sous-tendant les habiletés sociales d'un enfant peuvent être :

- Les interactions non verbales, vectrices de communication : posture, gestes, expression faciale, ton de la voix, distance interpersonnelle - notion de proxémie -, qualité et quantité du contact visuel
- Les interactions réciproques avec ses pairs démontrant une compréhension des indices sociaux (règles et conventions sociales de l'environnement) ainsi qu'une compréhension et expression du langage
- La capacité d'inférer une théorie de l'esprit, i.e., compréhension et appréhension des pensées et des sentiments d'autrui, prise de conscience des intentions de l'autre
- Les capacités de résolutions de problème

2. A quoi servent les habiletés sociales ?

La majorité de la recherche sur les habiletés sociales est en lien avec l'autisme, les difficultés scolaires et les difficultés d'attention. De nombreux programmes d'entraînement aux habiletés sociales ont été définis et mis en place²⁹. L'objectif de tels programmes est de combler, au

²⁷ Classification. (2016). Dans Dictionnaire Larousse. Ed. Larousse.

²⁸ Royer, N. (1984). Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. III, no 2. p. 79-90.

²⁹ Marjorie Solomon M., Goodlin-Jones B. L., Anders T. F. (2004). A Social Adjustment Enhancement Intervention for High Functioning Autism, Asperger's Syndrome, and Pervasive Developmental Disorder NOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Volume 34, Issue 6. pp 649-668 ; White S. W., Keoning K., Scahill L. (2007). Social skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 37 (10). pp 1858-1868.

moins en partie, certains déficits sociaux afin d'augmenter l'acceptation par les autres, les capacités d'adaptation et le développement des facultés cognitives (apprentissages scolaires).

a) Se construire/se présenter en tant que personne aux caractéristiques uniques

Avant d'interagir avec d'autres, enfants ou adultes, l'enfant doit se montrer ou se faire entendre. Il doit se dévoiler. Dans ce contexte, l'expression « habiletés pro-sociales » est adaptée. Elles permettent à l'enfant d'entrer en contact et de se présenter positivement aux autres. L'enfant peut sourire et se rapprocher physiquement, saluer, partager, aider, complimenter. Cette première approche a pour but d'engager l'autre dans un échange. Pour cela, il est nécessaire que l'enfant ait acquis (et continue à acquérir) certains indices sociaux. Par exemple, dans une école maternelle, l'enfant va dire bonjour à la maîtresse en rentrant en classe, c'est l'adulte référent à qui le responsable légal remet la responsabilité de l'enfant. Par contre, il n'a pas à saluer tous les adultes qu'il rencontre dans l'école.

Les habiletés pro-sociales que l'enfant a développées lui permettent ainsi d'envoyer des signaux adaptés et positifs aux gens avec qui il va potentiellement interagir, dans un futur immédiat ou plus lointain. Il construit un réseau de connaissances sociales qui le reconnaissent par ses attributs physiques et sociaux. S'étant offert aux regards des autres et positionné par son comportement au regard des normes d'un groupe, il existe positivement aux yeux de ses pairs et de la société dans laquelle il évolue.

Les habiletés pro-sociales de l'enfant lui permettent de développer une image positive de lui-même et une confiance en soi et une estime de soi, générées par la mise en action de ces mêmes habiletés et des réponses obtenues (les habiletés sociales de l'enfant, positives, sont adaptées à son public).

Le sentiment de compétence/estime de soi renvoie alors aux perceptions que l'enfant a de ses habiletés et de sa propre efficacité ou valeur. Ce sentiment a une incidence sur le comportement de l'enfant en l'incitant à faire de nouvelles expériences, à aller vers les autres et à prendre sa place, ce qui favorise le développement de ses compétences³⁰.

Ce processus peut être conçu comme un cercle vertueux, s'élargissant, prenant de l'ampleur au fur et à mesure des expériences et conduisant au renforcement de l'estime de soi en permettant

³⁰ Théorêt, M. et Lesieux, E. (2006). *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*. Rapport soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Gouvernement du Québec

d'accéder à une socialisation adéquate et satisfaisante pour l'enfant. Son développement est en construction avec un but : celui d'être un adulte socialement intégré, avec une qualité de vie satisfaisante.

En ce sens, l'enfant fonctionne selon des lois, explicites mais surtout implicites qu'il perçoit, qui définissent son rôle, ses devoirs et les droits y afférents. La société justifie et signifie ces obligations dans des représentations sociales qui sont intériorisées par les individus et qui constituent le cadre de référence de leurs actions (Durkheim³¹).

Ces habiletés pro-sociales, verbales et non-verbales, permettent à l'enfant de pousser sa socialisation plus loin : il est reconnu par le groupe comme individu, il possède les normes de ce groupe. S'il n'y adhère pas ou n'en fait pas partie, il a néanmoins les clés pour s'y intégrer et y participer.

b) Réussir sa socialisation

L'enfant se socialise en premier dans et par l'intermédiaire de sa famille, socialisation plus ou moins réussie et indépendante a priori de l'école, qui se trouve en aval. Quand l'enfant pousse les portes de l'école maternelle, il y est confronté à une forme différente de société. Il est un individu parmi quelques vingt ou plus autres êtres de la même tranche d'âge, dans une classe, sous la responsabilité d'un adulte référent, le professeur des écoles. Outre cette position nouvelle dans un lieu inconnu, il doit également composer avec les autres enfants des autres classes lors des temps communs (entrée, sortie de l'école, récréations, cantine, garderie).

C'est l'occasion pour lui de non seulement tester, mettre à profit les habiletés pro-sociales qu'il a acquises avant, mais aussi de les améliorer et de développer d'autres habiletés sociales, afin d'interagir avec ses pairs sans le cadre émotionnellement rassurant de la famille.

L'adulte référent assure un cadre d'apprentissages et est garant de la sécurité des enfants qui lui sont confiés mais ne présente pas d'affect personnel. Une nécessaire adaptation a alors lieu et c'est lors de celle-ci, en lien avec le développement de la personnalité de l'enfant et sa socialisation, que les habiletés sociales sont à l'œuvre mais aussi en évolution.

³¹ Durkheim E. (1974). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.

Les habiletés sociales permettent d'aboutir à un résultat positif pour l'individu engagé dans un dialogue/communication interpersonnel(le). Elles facilitent donc pour l'enfant les relations positives à autrui, l'évitement de conflit. A l'école, elles vont permettre à l'enfant d'entretenir de meilleures relations avec les enseignants. Il va démontrer ainsi moins d'opposition et d'adaptera mieux à diverses situations. Il se fera accepter plus facilement par les autres enfants car il montre moins d'agressivité.

Si l'enfant est à l'aise socialement et capable/apte à communiquer ses émotions et désirs tout en prenant en compte ceux des autres, il est plus à même de gérer refus et rejections. La frustration liée à de telles situations est gérée par ses habiletés sociales et minimisée autant que possible afin de parvenir au résultat le plus positif possible. L'enfant développe des stratégies adéquates et couronnées de succès : sa résilience – ou capacité d'adaptation à des situations difficiles - s'améliore. Il se construit une place dans la société dans laquelle il évolue tout en étant capable d'accepter et d'intégrer les différences et variations par rapport aux normes qu'il connaît.

Au bout du compte, l'enfant, ou l'individu ayant de bonnes habiletés sociales, devrait être capable de se socialiser avec succès quel que soient le type d'environnement ou les normes sociétales puisque ses habiletés lui permettent d'en décoder les attendus et d'y répondre de façon pertinente.

c) A améliorer ses apprentissages

Piaget a travaillé à établir des liens entre le développement de la pensée et le développement social : pensée égocentrique, conformisme et coopération. Pour lui, toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage.

En rupture avec cette conception individualiste mais en lien avec le constructivisme, la théorie sociohistorique de Vygotsky place l'interaction sociale en condition de l'apprentissage et du développement cognitif : c'est la notion de la zone proximale de développement.

Doise et Mugny³² prolongent les travaux de Piaget et Vygotsky. Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre

³² Doise W., Mugny G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de "penser notre propre pensée" (Bruner, 1995) et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui. Cette perspective, impliquant un double déséquilibre entre inter et intrapersonnel, fait appel aux concepts de confrontation et de négociation dans l'étude des interactions en situation de résolution de problème.

Ce mécanisme d'adaptation est particulièrement prégnant dans la résolution de problèmes sociaux – *social problem solving skills*. La confrontation entre les pairs est porteuse d'apprentissage dans la mesure où les apprenants doivent réexaminer leur point de vue, se décentrer, justifier, argumenter et communiquer de façon claire.

La capacité de résolution de problèmes, une des habiletés sociales vues plus avant, est une composante majeure de ce processus sociocognitif. L'enfant utilise et simultanément développe ses compétences sociales : elles accompagnent et facilitent ses apprentissages.

Dans le système scolaire actuel, les enfants sont de plus en plus amenés à travailler par paire et par équipe grâce à l'emphase mise sur le jeu comme vecteur d'apprentissage. Grâce à une bonne maîtrise des habiletés sociales, l'enfant est non seulement à même de communiquer avec ses pairs pour envisager un travail en groupe mais aussi prêt à mutualiser ses ressources, accepter le point de vue des autres et leurs apports pour aboutir à une solution, bonne ou mauvaise, correcte ou erronée, aux problèmes posés, celle-ci possédant une logique explicable et basée sur les connaissances des élèves.

Ces habiletés sociales favorisent la collaboration (égalité de statut des membres du groupe et de leur participation à l'interaction ; ils travaillent sur une tâche conjointe, d'où un haut degré de concertation à toutes les étapes), la coopération (structuration de la tâche en parties et rôles individuels et complémentaires, d'où un risque de domination des interactions par un membre du groupe) ou encore le tutorat entre élèves (différence de statut entre les deux membres d'une dyade), processus dont l'issue est positive pour tous les participants puisqu'ils élargissent leurs connaissances et compétences.

3. Comment mesurer les habiletés sociales ?

Les habiletés sociales sont nécessaires au bon déroulement d'une scolarité puisqu'elles conditionnent la capacité à travailler en groupe, que ce soit l'acceptation du fait de travailler dans le milieu classe, par exemple être un individu parmi d'autres, supporter les sollicitations imprévisibles, ou être en lien avec des membres du groupe classe, comme à l'occasion d'un projet collectif. Il est intéressant de les mesurer car elles sont intimement liées aux apprentissages scolaires.

a) Outils existants

Les chercheurs anglo-saxons, et plus particulièrement les américains puis les canadiens, ont été les premiers à se pencher sur le concept d'habiletés ou compétences sociales, traduction de « social skills ». Il est donc logique que les outils existants soient de leur fait et en langue anglaise.

Il est à noter que ces recherches sont souvent en lien avec des travaux avec et sur des personnes présentant des déficits mentaux/retard intellectuel.

Parmi les plus répandues, destinées à des enfants, se trouvent le « Social Skills Rating System » (SSRS, 1990) de S. N. Elliot et F. M. Gresham, l'Echelle Québécoise du Comportement Adaptatif – Version Originale (EQCA-VO, 1991), la Vineland Adaptive Behaviour Scale (VABS) et le Profil Socio-Adaptatif (PSA) mis en place au Québec par Dumas, LaFrenière, Capuano et Durning.

- Le SSRS

Il est destiné à des élèves de 6 à 12 ans. Cinq domaines principaux sont abordés en une quarantaine d'items :

- la coopération
- l'à-propos
- la responsabilité
- l'empathie
- la maîtrise de soi

Ce questionnaire est complété par les parents et les enseignants et comprend 19 items répartis en trois sous-échelles :

- affirmation (6 items)
- autocontrôle (7)
- coopération (6)

Pour chacun des items, les répondants doivent indiquer si l'enfant manifeste ce comportement (0) « jamais », (1) « parfois » ou (2) « très souvent ». Un score global est créé en calculant la moyenne des réponses obtenues à chacun des 19 items. La consistance interne de cette échelle est considérée comme excellente.

Il en existe une version française, abrégée, traduite par Gagné (1993) : elle évalue les habiletés sociales selon la perception de l'enfant, âgé de 3 à 6 ans. L'instrument comprend 34 items cotés sur une échelle en trois points qui sont répartis sur quatre sous-échelles :

- affirmation de soi
- contrôle de soi
- empathie et habiletés sociales

Un score global d'habiletés sociales est calculé de même qu'un score pour chacune des quatre sous-échelles situant la position de l'enfant par rapport à la norme de son groupe d'âge de référence.

- *L'EQCA-VS*

La version scolaire de l'Echelle Québécoise du Comportement Adaptatif³³ est un instrument permettant d'estimer le niveau d'adaptation des personnes chez qui l'on soupçonne la présence d'un retard mental. L'EQCA-VS s'adresse à des personnes âgées de 3 ans et plus. Le questionnaire peut être complété par le parent, le personnel éducateur ainsi que par toute autre personne connaissant bien l'individu à évaluer. Aucune entrevue n'est nécessaire.

L'EQCA-VS est composée de 317 items : 225 items évaluent les comportements adaptatifs et 92 items évaluent les comportements inadéquats. Sept domaines sont évalués :

- l'autonomie

³³ Maurice P., Morin D. (2001). Elaboration de la version scolaire de l'Echelle Québécoise de Comportements Adaptatifs (EQCA-VS). *Revue francophone de la déficience intellectuelle, Volume 12, Numéro 1.* pp. 7-20.

- les habiletés domestiques
- la santé et le sensori-moteur
- la communication
- les habiletés préscolaires et scolaires
- la socialisation
- les habiletés de travail.

La partie « Comportements adaptatifs » utilise le système de cotation suivant : pour chaque item le répondant doit inscrire soit 0 (Ne le fait pas), 1 (Le fait mais ...seulement sous stimulation verbale ou physique), 2 (Le fait) ou NP (Non possible, l'environnement de la personne évaluée ne lui permet pas de faire le comportement).

Cet instrument permet une classification critériée du niveau de fonctionnement de la personne évaluée.

- *La Vineland Adaptive Behaviour Scale*³⁴ (VABS)

Elle vise, elle aussi, le même genre de public que l'ECQA. Elle sert à diagnostiquer et évaluer les étudiants ayant des besoins spéciaux (de l'âge de la maternelle à 18 ans). Elle est utilisée pour mesurer les comportements adaptatifs, liés aux habiletés sociales, prenant en compte :

- La capacité à gérer la communication (capacités orales en réception et expression ainsi qu'à l'écrit), les compétences de la vie de tous les jours (comportement personnel, compétences d'interaction au sein de la famille et dans la communauté)
- La socialisation (relations interpersonnelles, mécanismes de gestion des changements d'environnement)
- Les compétences motrices (générales et fines).

Il en existe une version adaptée aux enfants plus jeunes et jusqu'à l'âge de la maternelle (de 0 à 5 ans et 11 mois). Trois domaines de comportement sont évalués :

- Relations interpersonnelles
- Jeux et temps de loisirs

³⁴ Fombonne, E. 1995. L'évaluation du comportement adaptatif : l'échelle de Vineland. *Handicaps et inadaptations – Les cahiers du CTNERHI*, juil-déc 1995, N° 67-68.

- Capacités d'adaptation.

Un score est attribué pour chacun de ces domaines pour aboutir à un score général, appelé Composite socio-émotionnel. Ce score sert à décrire la capacité de l'enfant à être attentif, à reconnaître les manières verbales et non verbales d'exprimer ses émotions, à travailler et coopérer avec d'autres, d'observer et développer des relations et enfin de gérer et réguler ses comportements.

Les deux versions de l'échelle VABS utilisent le format d'interview semi-structurée où le répondant peut être le parent, l'enseignant ou le personnel de soins. La version pour jeunes enfants, et donc le temps d'administration, est notablement plus courte. Les questions sont ouvertes mais cinq grandes catégories de réponses sont prévues (« le fait habituellement, de temps en temps, jamais, n'a jamais eu l'occasion de le faire, ne sait pas ou n'a jamais observé l'enfant le faire »). Au vu de la complexité des réponses possibles aux questions ouvertes, l'administrateur (celui qui exploite les réponses au) du questionnaire, doit détenir un diplôme en psychologie.

Ces trois échelles d'évaluation, SSRS, EQCA, VABS, ont été mises au point par des chercheurs de langue anglaise.

- *Le Profil Socio-Affectif (PSA)*³⁵

Il s'agit d'un outil mis en place au Québec par Dumas, LaFrenière, Capuano et Durning en langue française. Il évalue les comportements des enfants de 2 ans et demi à 6 ans.

Destiné aux professionnels travaillant auprès de jeunes enfants, outil d'observation sous forme de questionnaire avec 80 énoncés demandant environ 15 minutes et quatre échelles globales :

- Compétences sociales de l'enfant
- Problèmes intériorisés
- Problèmes extériorisés
- Adaptation générale

il permet l'analyse des compétences sociales de l'enfant comme de ses difficultés d'adaptation.

L'utilisation du PSA enrichit la tâche éducative en permettant au personnel éducateur d'orienter ses interventions de façon à encourager les compétences sociales et de mieux collaborer

³⁵ Dumas, J., LaFrenière, P., Capuano, F. & Durning, P. (1997). *Le Profil Socio-Affectif (PSA). Evaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 1/2 à 6 ans.* Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

avec la famille ainsi que les professionnels concernés pour pallier aux difficultés d'adaptation de l'enfant.

- *Le Social Problem-Solving Inventory – Revised (SPRI-R ; D’Zurilla et al., 2002)*

C'est un autre outil de mesure intéressant qui évalue les points forts et faibles des activités cognitives associées au processus de recherche de solutions à un problème d'ordre sociétal/social. Malheureusement, il ne semble pas exister, à l'heure actuelle d'instrument de mesure fiable, basé sur une théorie, des performances de la résolution de problèmes³⁶.

« Si un instrument était à définir, il devrait au minimum être basé sur des définitions claires et spécifiques des termes du problème, de la résolution possible de ce dernier et de sa solution ³⁷ ». Un outil de mesure des compétences à résoudre un problème social pourrait ainsi être envisager.

Différents instruments, dont il faut rappeler qu'ils sont destinés principalement à évaluer des enfants en difficulté d'ajustement/de fonctionnement social sont donc à notre disposition pour tenter d'évaluer les habiletés sociales. Ils sont basés pour la plupart sur des questionnaires remis aux adultes encadrant l'enfant et sont propres à chaque enfant. Il est intéressant de voir quelles autres modalités d'évaluation peuvent être envisagées pour évaluer les compétences sociales.

b) Modalités d'évaluation

La complexité et l'hétérogénéité des habiletés sociales ont amené les professionnels à créer différents outils de mesure de ces compétences. Ceux-ci se distinguent notamment par la modalité d'évaluation qu'ils ont adoptée. Chacune de ces modalités présentent des avantages et des inconvénients en termes de validité, de fiabilité et de praticité. Les différentes modalités d'évaluation de ces habiletés sont les suivantes (d'après Bellack et coll., 1979 ; Liberman, 1982 ; Spence, 2003 ; Liberman et coll., 2005) :

³⁶ D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Maydeu-Olivares A., Chang, E. C., Sanna, Lawrence J. (2004). *Social Problem Solving: Theory and Assessment. Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi.

³⁷ D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Maydeu-Olivares A., Chang, E. C., Sanna, Lawrence J. (2004). *Social Problem Solving: Theory and Assessment. Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi.

- *Les questionnaires et les échelles d'évaluation*

L'enfant, l'enseignant, le parent ou le personnel de soin répond à différentes questions à propos des habiletés sociales de l'enfant. Les questionnaires et les échelles d'évaluation permettent une certaine contextualisation puisque les items qui les composent font référence à des situations ou à des comportements réels, quotidiens. La qualité de ce genre d'évaluation peut toutefois être altérée par la subjectivité des réponses apportées. D'autre part, la plupart des questionnaires et des échelles souffrent d'un manque de finesse.

- *Les entretiens*

Le chercheur échange avec le sujet, le questionne, relève les informations principales à propos des habiletés sociales de ce dernier. Les entretiens permettent d'évaluer le ressenti, le vécu du sujet lui-même concernant ses habiletés sociales. Cependant, les informations tirées de ce genre d'évaluation sont souvent parcellaires et subjectives, les entretiens ne permettant pas l'approche précise, prenant en compte le contexte/l'environnement, essentielle à l'étude des habiletés sociales.

- *L'observation du sujet en situation réelle d'interaction*

L'examineur observe le sujet, à son insu, en situation naturelle d'interaction à l'aide d'une grille d'évaluation. L'observation du sujet dans des situations réelles d'interaction respecte complètement le caractère écologique que requiert l'étude des habiletés sociales. L'utilisation de grilles d'observation cotées peut permettre d'atténuer le regard souvent plus ou moins subjectif de l'examineur.

Les limites de ce type d'évaluation résident dans les aspects pratiques et économiques : l'observation in vivo est difficile à mettre en place concrètement et chronophage, donc peu rentable. D'autre part le caractère naturel du comportement du sujet est souvent biaisé par le fait que ce dernier se sait observé.

- *Les tests réalistes (ou « interactions naturalistes »)*

Les tests réalistes invitent le sujet à échanger avec une tierce personne (le comparse) dans une situation qui se veut la plus naturelle possible. Des consignes préalables peuvent être données au sujet (ex. : aborder tel sujet) mais aussi au comparse afin de lui soumettre des problèmes sociaux déstabilisants (ex. : refuser une invitation) pour observer comment il va y réagir et les résoudre. Bien que ce genre d'outils permette une évaluation quasi-contextuelle des habiletés sociales, il peut aussi poser problème sur le plan de l'éthique et du respect des relations entre élèves.

- *Les jeux de rôle*

Les jeux de rôle proposent au sujet de jouer une situation en interaction avec l'examineur afin d'évaluer sa réactivité et ses capacités d'adaptation et de résolution de problèmes. Ils permettent d'observer assez objectivement le comportement du sujet tel qu'il est au naturel. Cependant, une telle modalité d'évaluation peut biaiser l'attitude générale du sujet et donc fausser les observations.

- *Les tests cliniques*

On propose au sujet de mettre en jeu une ou plusieurs habiletés sociales dans des situations dirigées par l'examineur, au moyen de supports imagés le plus souvent. Ces tests cliniques ne fournissent que des informations indirectes sur les habiletés sociales. Les tests les plus analytiques peuvent parfois nécessiter certaines capacités d'imagination et de représentation mentale, difficiles pour des enfants de maternelle. Ils permettent, par contre, une évaluation plus fine et plus objective en isolant les différentes habiletés sociales.

L'évaluation des habiletés sociales reste donc à ce jour assez limitée par divers biais méthodologiques. Par conséquent, les différents outils disponibles doivent être utilisés avec précaution par l'examineur, une solution étant peut-être de les utiliser conjointement. D'autre part, le concept d'habiletés sociales étant relativement récent, peu d'outils ont été créés pour l'évaluer et leur fiabilité pose question. La majorité des tests et questionnaires existants à ce jour sont d'origine anglo-saxonne. Des problèmes de traduction se posent alors, freinant ainsi l'expansion internationale de tels outils.

Les outils existants sont destinés à la détection et à la mise en place de programmes d'aide aux habiletés sociales ainsi que leur évaluation, le tout à destination des enfants à besoins spéciaux, souffrant d'une carence en habiletés sociales. Ils sont donc a priori inadaptés à des enfants « normaux », sans trouble de communication intra- et interpersonnel soupçonné. Il m'est donc apparu nécessaire de définir un outil d'évaluation d'une ou plusieurs habiletés sociales chez un enfant de maternelle en sélectionnant une des modalités d'évaluation mentionnées ci-dessus.

c) Proposition de modalité de mesure

Les outils existants, destinés à un public spécifique et réduit au regard de la population générale d'enfants en âge d'aller à l'école maternelle, sont basés :

- Soit sur des questionnaires (voir supra SSRS, EQCA, PSA). Ce type de modalité d'évaluation peut se révéler chronophage au regard d'un échantillon large et de la longueur du questionnaire.

- Soit sur l'observation et donc l'interprétation de signes et comportements. Cette modalité peut être entachée par la nature même de l'observateur, être faillible. Elle présente aussi le désavantage d'être chronophage pour les mêmes raisons que le questionnaire.

- Soit sur l'entretien. Le problème de temps survient également pour cette méthode. Elle est, de toute façon, a priori à proscrire en maternelle, le degré de maturité variant d'un enfant à l'autre et, ce faisant, impliquant des niveaux de maîtrise du langage différents. Prendre un tiers qui s'exprimera à la place de l'enfant, afin de contourner le problème de langage, ferait courir le risque d'un trop grand biais dans les réponses.

- Soit sur l'intervention d'un tiers « comparse » dans les jeux de rôle. Cette méthode est également inadaptée à des enfants jeunes pour les raisons détaillées dans le paragraphe précédent.

Il reste donc la modalité clinique : elle permet une évaluation fine, la sélection d'une et une seule habileté sociale à tester. Il faut cependant s'assurer que le test soit effectué dans un environnement de passation identique pour tous. La standardisation du test est possible : dans le cas d'enfants d'école maternelle, une consigne identique peut être donnée à tous, le matériel peut être le même pour tous et présenté dans le même ordre, la réussite ne dépend pas de l'examineur, donc il n'y a pas de risque de subjectivité.

Le test clinique apparaît donc comme une évaluation objective, respectant l'égalité de traitement entre enfants, efficace au niveau de la gestion du temps tout en permettant d'isoler une habileté sociale parmi plusieurs.

d) Quelle(s) habileté(s) sociale(s) testée(s) ?

La « Classification ou taxonomie des habiletés sociales pour le primaire de Massé », de L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006), nous donne une idée des habiletés sociales attendues d'un enfant d'école maternelle (ou d'âge pré-scolaire au Canada).

Pour notre test et afin de tenter de répondre à notre problématique :

- « L'intégration de la méthode Montessori favorise-t-elle la collaboration entre élèves davantage que la façon de faire traditionnelle »

nous nous pencherons plus particulièrement sur les habiletés de niveau 3 « Engagement dans les tâches de collaboration et de coopération », pour lesquelles l'enfant élève est :

- « Est capable de planifier et d'organiser son travail.
- Est capable de reconnaître les besoins des autres.
- Epreuve du plaisir ou de l'aisance à s'engager dans la réalisation d'un travail de groupe (ou d'équipe). »

La construction du test observant les contraintes susmentionnées, le test devra permettre d'évaluer, grâce à la définition d'un critère de réussite, si l'enfant est capable de coopérer avec un autre élève pour à mener à bien une tâche dont la réalisation dépend de cette habileté sociale qu'est la collaboration.

Dans notre partie empirique, nous décrirons le test clinique (l'échantillon de la population retenue, les conditions d'administration du test, la consigne, le critère de réussite, le rôle des adultes, PE et ATSEM), puis les résultats et leur analyse et enfin concluons sur le fait de savoir dans quelle mesure notre hypothèse de recherche est validée.

II. La collaboration, plus présente dans une classe intégrant Montessori ?

A. Une mesure de l'habileté sociale « collaboration » en école Maternelle

1. Test clinique et mise en œuvre

a) Définir une tâche à réaliser à au moins deux, un critère de réussite

La tâche à mettre en œuvre dans le test clinique doit être à la portée d'enfants de Maternelle. De par sa nature, elle doit amener les enfants à entrer en collaboration. Les enfants ne sont pas ici mis en situation d'apprentissage.

Pour les motiver, il leur est demandé de réaliser un travail auquel est attribué un critère de réussite. L'activité proposée doit être agréable et ludique tout en ayant un but à leurs yeux. Les enfants entre 3 et 6 ans aiment dessiner et colorier.

A travers les histoires, contes, documentaires, films, expériences du monde, les enfants ont été amené à rencontrer la figure du serpent à laquelle ils ne restent pas indifférents : il est dangereux, cruel, trompeur³⁸ tandis qu'en phonologie, les sons produits par son sifflement interpellent. Dans les manuels pédagogiques, le serpent est utilisé³⁹. Cet animal est susceptible d'intéresser les enfants, ils en sont familiers : l'enseignant n'aura pas besoin de l'introduire.

La tâche à mettre en œuvre pour effectuer le test clinique sera donc la suivante :

- Dessiner un serpent en y incluant un coloriage.
- Le serpent sera segmenté en segments, de manière relativement linéaire. Ces segments devront être tous coloriés en utilisant deux feutres de couleurs différentes, la même couleur ne devant pas se retrouver dans deux cases qui se suivent. Le coloriage des segments ne doit pas nécessairement être parfait mais doit montrer une volonté de mener le travail demandé à bien. Il est

³⁸ Walt Disney Pictures et Reitherman W. (1967). *Le Livre de la jungle*. Walt Disney Pictures.

³⁹ Duprey G., Duprey S., Sauntenet C. (2009). *Vers les maths Maternelle Moyenne Section*. Editions Accès.

en effet souhaitable que la complexité de la tâche n'interfère pas avec la mise en place de l'habileté sociale « collaboration ».

Pour engendrer cette dernière, la consigne va imposer aux enfants de travailler ensemble. Le coloriage du serpent doit être réalisé par deux enfants, chacun ayant en main un feutre d'une couleur différente de l'autre. La mise en place de la collaboration est alors validée par ce critère de réussite : le serpent est colorié en entier, les couleurs alternant à chaque segment et ce jusqu'à la fin⁴⁰.

b) La population retenue

Le test porte sur l'habileté sociale « collaboration » possédée, plus ou moins, par des enfants de classe maternelle. Il met à profit l'inclinaison naturelle des enfants à colorier. Ce dernier requiert une habileté motrice que ne possèdent pas nécessairement, et de manière homogène, des enfants de Petite Section.

Bien que le test ne porte pas sur les compétences de motricité fine des élèves et que le coloriage en lui-même ne soit donc pas un problème prégnant, le choix de la population objet du test s'est néanmoins porté sur les élèves de Grande et Moyenne Section.

Les classes des enseignants stagiaires présentant un terrain libre de pratiques expertes visant à favoriser spécifiquement la collaboration entre élèves, ce seront donc des classes de professeurs des écoles stagiaires, de niveaux Grande et Moyenne section, qui réaliseront ce test.

Deux de mes collègues ont des classes à double niveau répondant à ce besoin/cette exigence. Ils ont accepté de mener cette expérience. Leurs deux classes constitueront donc l'échantillon de cette recherche.

c) Les organisations de classe

La première enseignante, classe A, ne propose pas d'ateliers Montessori. Cette classe A se compose de 27 élèves, 19 filles et 9 garçons. Sa structure et les activités proposées prennent en compte les nouveaux programmes 2015 qui, nous l'avons vu dans notre premier chapitre, insistent

⁴⁰ Annexe 1

sur la nécessité de mettre en place des situations d'apprentissage faisant appel au jeu. Les enfants sont répartis en quatre groupes de sept à huit élèves chacun. L'enseignante A conduit un atelier dirigé avec un premier groupe pendant que son ATSEM prend en charge un second groupe, le reste de la classe joue librement.

La seconde enseignante, classe B, s'appuie sur la méthode Montessori. La classe B est constituée de 24 élèves, 15 filles et 9 garçons et est divisée en trois groupes d'enfants. L'enseignante prend en charge un groupe de 8 enfants pendant que l'ATSEM s'occupe d'un autre groupe en atelier semi-dirigé, qui reprend les notions précédemment abordées par la maîtresse en atelier dirigé. Le troisième groupe est sur un atelier de type Montessori.

L'enseignante propose quatre ateliers de type Montessori par période et chaque élève s'inscrit lui-même, quotidiennement, à l'un d'eux. Les ateliers proposent des tâches individuelles mais comme les élèves sont 2 par atelier (pour chaque atelier, il y a 2 places), l'enseignante a constaté de nombreux échanges que ce soit de type collaboratif soit de type ludique et allant jusqu'à perturber la classe. Certains sont au contraire très studieux et concentrés sur leur tâche, ne s'occupant pas des autres.

Les enfants savent que l'enseignante s'intéresse à leur activité, aux résultats de leurs efforts et les valorise : elle vient réaliser un bilan individuel, avec chacun d'eux, à la fin de chaque atelier.

2. Administration du test

a) Contexte des tests

Les tests ont été réalisés dans deux classes. Chacune de celles-ci comprend des élèves de Moyenne et de Grande Section. Les enfants ont donc entre 4 et 6 ans. La classe A est située à Cabestany. L'enseignante, professeur des écoles stagiaires, y assure, dans le cadre de son service, un quart temps. On y dénombre 27 enfants, 8 garçons et 19 filles.

La classe B, également Moyenne et Grande Section, se situe à Villeneuve de la Raho. Cette classe est menée par une seconde enseignante stagiaire qui exerce son service à 50% intégralement dans celle-ci. On dénombre 24 enfants, 15 filles et 9 garçons. La classe B compte, parmi ces 24 élèves, un handicapé moteur, disposant d'une auxiliaire de vie scolaire à plein temps.

Chacune des classes dispose d'une ATSEM⁴¹ à temps plein qui seconde l'enseignante.

Les adultes encadrants ont laissé les enfants colorier librement après leur avoir lu la consigne et remis les feutres. L'ATSEM de la classe A a pris quelques notes par écrit⁴², commentant les attitudes des enfants et le déroulement du coloriage. Pendant le temps d'administration du test, les enseignantes s'occupaient d'un atelier dirigé, les différents groupes de ces deux classes comprenant environ 8 enfants chacun.

b) Adultes encadrant

Comme ce n'est pas un apprentissage mais que la réalisation de la tâche, destinée à tester l'habileté sociale qu'est la collaboration, est liée à des contraintes - coloriage à deux, alternance des couleurs - les deux enseignantes ont demandé à leurs ATSEM de prendre en charge les enfants par groupe.

La classe A est divisée en quatre groupes que ceux de la classe B comportent trois groupes de huit enfants chacun. L'adulte encadrant a laissé se constituer les binômes selon leurs affinités. Chaque enfant a donc choisi, volontairement ou par défaut, son « collaborateur » tout en prenant en compte qu'il y a davantage de filles dans ces deux classes (ratio de 1 à 2). Nous n'avons pas connaissance des caractères et amitiés privilégiées ou particulières des enfants.

Ainsi formés et encadrés, les groupes de deux peuvent écouter la consigne de la fiche, lue par l'ATSEM. Le processus traditionnel est de faire répéter cette consigne afin que la majorité des élèves l'aient entendue et se la soit appropriée. Ensuite seulement, les feutres de couleurs différentes ont été distribués. Cet ordre de déroulement des faits assure une meilleure attention portée par les enfants au but de l'activité ainsi qu'aux contraintes imposées. Une fois ce rituel de lancement d'activité réalisé, les enfants se sont attelés au coloriage à deux mains du serpent. Les ATSEM ont regardé faire les enfants sans intervenir. L'ATSEM de la classe A a noté ses impressions⁴³.

⁴¹ ATSEM : Agent Territorial Spécialisé En Maternelle

⁴² Annexe 4

⁴³ Annexe 4

c) Mise en œuvre de la tâche

Dans les deux classes, le serpent segmenté à colorier est représenté dans une fiche sur laquelle figure également une consigne (cf supra) permettant aux personnes administrant le test de la lire aux enfants. Les enfants réalisent cette tâche dans le cadre d'activités de classe. C'est un travail qui leur est présenté comme une évaluation de leur capacité à travailler harmonieusement à deux.

Les ateliers, dans les deux classes, tournent au cours de la journée de telle sorte que tous les enfants passent dans chacun.

Dans les deux classes, le coloriage du serpent est encadré par l'ATSEM, dans le cadre d'un atelier semi-dirigé. Il pourrait être considérée comme « occupationnel » puisque qu'il n'a pas de lien avec les séquences d'apprentissage en cours et ne rentre pas a priori dans les progressions des apprentissages décidées par les enseignantes C'est une tâche que leur demande de réaliser la maîtresse, ce n'est pas un choix de l'enfant et certaines contraintes y sont attachées.

La consigne est la suivante : « Le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alterner. Les enfants colorient à tour de rôle un espace ».

B. Analyse des résultats

1. Description : des serpents tous coloriés

a) Un critère de réussite rempli

Après avoir écrit leur prénom, majoritairement en lettres capitales d'imprimerie (86% pour la classe A, 57% pour la classe B) les 22 élèves de la première enseignante (classe A), 6 élèves de Moyenne Section et 16 de Grande Section, ont tous colorié les segments du serpent. Il en est de même pour les 22 autres de la deuxième enseignante (classe B). Tous les enfants ont donc écouté la consigne et l'ont appliquée.

La première impression que donnent ces coloriages, mis à part une précision de trait variant grandement d'un groupe à l'autre, conséquence de différents degrés de motricité fine dus à l'âge, est positive. L'alternance des couleurs semble avoir été respectée. La compréhension de cette contrainte a été renforcée/aidée/appuyée par la distribution d'un stylo de couleur différente à chaque membre du groupe avant le début du coloriage lui-même. Il est à noter que les élèves de la classe B ont tous colorié la tête du serpent alors que 10 élèves de la classe A (45%) ne l'ont pas fait.

b) Une tête ouverte à interprétation

Le corps du serpent est constitué de 21 segments et d'une tête. La consigne semble fermée : « Le serpent doit être entièrement colorié [...] ». Les segments n'ont posé aucun problème : ils ont tous été coloriés. La tête, elle, n'a pas eu le même traitement.

Dans la classe A, 55% des enfants ne l'ont pas coloriée alors que tous les enfants de la classe B l'ont incluse dans leur coloriage. Il faut donc considérer le fait que le coloriage ne soit pas composé uniquement de segments. Il présente également une variation sur le thème « segmentaire » : la tête.

Cette dernière est plus grande que n'importe quel segment. Elle présente des yeux, des « sourcils », une gueule d'où sortent une langue et des crochets.

Le serpent a été choisi en partie pour la symbolique dont il est chargé afin de provoquer l'intérêt des élèves et les inciter à réaliser le test. Pour les 45% d'élèves de la classe A, comme la tête ne se présente pas comme un segment, peut-être ont-ils jugé bon de l'exclure de leur considération. Nous pouvons trouver trois explications à ce phénomène :

- Chacun des deux enfants pensait la même chose, en ont discuté : la tête n'est pas un segment, on ne la colorie pas ; ce faisant, la consigne dans son application stricte n'a pas été suivie.
- Si l'un voulait la colorier, l'autre non, celui qui ne voulait pas la colorier a primé dans la décision.
- Les enfants n'ont pas discuté du coloriage de la tête, ils ont implicitement décidé qu'ils ne la colorieraient pas : inertie, manque d'envie, d'intérêt...

Dans la Classe A, les 6 enfants de Moyenne Section (100% et 6 enfants sur 16 (37,5%) de Grande Section ont omis de colorier la tête. Parmi eux, deux tiers des groupes sont composés uniquement de filles et un tiers de groupes mixtes (une fille, un garçon). En d'autres mots, dans cette classe, les groupes composés uniquement de garçons ont tous colorié la tête.

Il reste cependant que 100% de la classe B, et 45% de la classe A, ont choisi de colorier la tête et donc appliqué la consigne stricto sensu « Le serpent doit être entièrement colorié [...] »

c) La tête coloriée : segment ou mise exergue des éléments symboliques ?

La tête a été coloriée par tous les enfants de la classe B, Moyenne et Grande Section. Dans la classe A, aucun des enfants de Moyenne Section n'a colorié la tête. Seuls ceux de Grande Section l'ont fait (45% de la classe A). La consigne ainsi que la distribution d'un feutre spécifique à chaque enfant obligeaient à l'alternance de couleurs. Toutes les têtes coloriées l'ont été en respectant cette contrainte. Le serpent comprend vingt-et-un segment et la tête, le premier étant l'extrémité de la queue.

Deux façons de faire se dégagent pour la classe B, utilisant des éléments de la méthode Montessori.

- La première semble être de considérer la tête comme un segment. C'est le cas de 8 enfants sur 22. Yliez et Marc (classe A) la traitent comme le vingt-deuxième segment, un seul l'a coloriée. Pour Amalia et Nicky (classe A), la tête est coloriée comme le vingt-deuxième segment mais l'enfant qui a le feutre rose prend en charge le bas de la gueule et les yeux tout en respectant l'alternance. Chez Maxime et Aaron (classe A), le segment le plus proche de la tête, numéro 21, est inclus dans un calcul d'équilibrage de volume de coloriage comprenant la tête. Le segment 21 inclut alors un morceau de la tête. Le morceau restant de la tête et ce segment 21 modifié présentent la même surface de coloriage : les enfants arrivent à une parité complète de coloriage, onze segments chacun.

- La seconde s'attache davantage à l'aspect symbolique du serpent et plus particulièrement de sa tête.
 - Chez Jordane et Léa (classe A), la tête est partagée en deux parts égales, aboutissant à la création de deux segments supplémentaires, donc 23 segments déséquilibrant le coloriage mais si la tête est considérée comme un tout par les enfants, la consigne peut être considérée comme respectée puisque chacun en colorie une moitié.
 - Un ou plusieurs des attributs de la gueule du serpent, tels que les yeux, les crochets ou la langue fourchue, sont coloriés avec une autre couleur que la tête qui a été coloriée par l'enfant pair (avec la deuxième couleur). Pour ces attributs, c'est l'enfant impair (celui qui a commencé à colorier qui est le dernier à intervenir et à les colorier. Les enfants ayant adopté cette façon de faire sont au nombre de 14 (64%). Les yeux ont été coloriés par 4 groupes (8 enfants ou 75%), la langue l'a été dans une proportion semblable. Un seul groupe (25%) a choisi de colorier les 3 éléments. Les enfants ont bien alterné les couleurs mais, en outrepassant la consigne pour s'emparer des symboles du reptile, l'ont quand même quelque part respectée. La négociation entre élèves pour réaliser cette tête a eu lieu : une forme de collaboration négociée en ressort.

Une façon de faire prépondérante se dégage pour la classe A :

- Deux groupes ont choisi de colorier la tête d'une couleur en alternance avec le dernier segment mais ont traité les attributs de la tête de serpent de façon particulière. Deux autres groupes ont fait ressortir les yeux, langue, crochets avec la deuxième couleur. Un autre a partagé la tête, de façon inégale, et a été le seul à prendre une troisième couleur, le rouge, pour faire ressortir les crochets et la langue. Dans cette classe, le côté symbolique semble avoir pris la préséance sur l'équilibre des couleurs, induit pourtant par la segmentation existante.

Dans les deux classes, il existe des coloriages de tête de serpent avec deux couleurs en superposition. Les classes A et B présentent un pourcentage identique de têtes surcoloriées (soit 40% des têtes coloriées).

Le coloriage de la tête montre des façons de faire différentes selon les groupes. La question se pose alors de savoir quelles sont les stratégies adoptées lors du coloriage, en collaboration, des segments.

2. Les stratégies

a) Débuter le coloriage : la queue ou la tête ?

En coloriant en collaboration, les enfants doivent décider par où et qui commence.

La très grande majorité des enfants a commencé par une des extrémités du serpent, queue ou tête, si nous nous appuyons sur les notes de l'ATSEM de la classe A. Nous n'avons pas de notes de l'adulte encadrant sur l'organisation des enfants de la classe B. Dans cette classe, nous pouvons tout de même remarquer que les débuts de queue des serpents présentent tous un trait de feutre appuyé et précis. Ce fait laisse supposer que l'enfant s'est davantage appliqué, aboutissant à un coloriage plus exact sur ce morceau par rapport au reste de l'animal.

De là, nous pouvons supputer que ces enfants ont débuté leur coloriage par cette extrémité et ensuite remonté le corps du reptile. Il faut rappeler que tous les élèves de cette classe ont colorié la tête.

Au contraire, les élèves de Grande Section de la classe A ont varié les façons de commencer : trois groupes ont débuté par la queue, trois autres par la tête. Il est intéressant de noter que la tête a été coloriée par les enfants ayant débuté par la queue alors que ceux qui ont fait le contraire ne s'en sont pas préoccupés. Pour le septième groupe (Raphaël et Orlane, classe A), une erreur dans l'alternance se trouve au niveau de la queue et nous n'avons pas d'indication sur le début du coloriage, la tête ayant été coloriée par les enfants. Les deux enfants du huitième duo, Timéo et Hugo (classe A), ont décidé de collaborer en coloriant simultanément les segments, commençant chacun par un segment à chaque extrémité du serpent.

Ce dernier point nous amène à nous intéresser au coloriage à deux : les enfants ont-ils colorié chacun leur tour ou en même temps ?

Nous n'avons que les notes descriptives de l'ATSEM de la classe A, celles de la classe B nous faisant défaut.

b) Colorier chacun son tour

Dans le cadre normal de l'école, chaque enfant a sa feuille et son crayon pour réaliser son dessin. Dans l'exercice du coloriage à deux et en alternance, il est matériellement difficile de colorier en même temps. C'est tout d'abord un problème d'organisation spatiale dans l'espace feuille et occupation de la table qui surgit : deux enfants vont se gêner mutuellement s'ils essaient de colorier ensemble. En outre, il est plus simple de regarder ce que l'autre a fait pour ensuite colorier en respectant la consigne que de colorier ensemble en ne voyant pas vraiment ce qui se passe. Les enfants de la classe A ont tous coloriés chacun leur tour, avec plus ou moins de succès, sauf dans le cas de Timéo et Hugo (classe A) cités ci-dessus.

Dans six groupes sur les onze de la classe A, un enfant a été noté comme étant le meneur : « Marie a décidé de commencer », « Shanna monopolise le dessin », « Gabriel dirige le dessin » ... L'autre moitié des groupes semble avoir davantage fourni un effort commun afin de mener à bien le coloriage : « dessine l'un après l'autre ». Ce choix d'attendre son tour pour colorier est cause de frustration relevée par la maîtresse lors du bilan de la journée : les enfants ont trouvé dur d'attendre leur tour avant de colorier, trouvant leur binôme trop lent.

Les serpents ayant été, dans leur grande majorité, coloriés correctement, les compétences en termes de collaboration (attendre son tour, réagir positivement avec ses pairs, partager un dessin) des enfants ont été mises à l'épreuve. Leurs compétences sont suffisamment développées pour leur avoir permis de surmonter la frustration due à l'attente et une réalisation réussie de la tâche.

c) Colorier en même temps ?

Le duo Timéo/Hugo (classe A) nous amène à considérer une deuxième manière de colorier les segments : ils colorient en même temps. Celle-ci pose problème d'un point de vue spatial : les mains risquent de se gêner. Les deux garçons ont résolu le problème, temporairement, en éloignant leurs mains respectives le plus possible pour démarrer. L'un a commencé par le segment 1 et l'autre par le segment 21. La collaboration entre les deux a sans doute pris une forme verbale, sous forme de négociations, puis spatiale quand les mains se sont rapprochées. Leur travail a buté sur le fait que le nombre de segments est impair, induisant une transgression involontaire, imprévue, à la règle de l'alternance. Ils ont essayé de la régler en surcoloriant une moitié du segment central (11), afin de bien respecter la consigne.

Nous ne savons pas quelle forme de collaboration a abouti à cette solution. Soit ils ont négocié verbalement, avant, qu'Hugo surcolorie, soit un enfant a été actif, décidant des actions à réaliser, tandis que son alter ego a été passif et exécuté les ordres ou indications données. Etant donné que leur stratégie de coloriage est plus avancée, plus subtile que celles leurs camarades, on peut supposer qu'il y ait eu échange verbal et une recherche commune de solution. Les habiletés sociales de ces deux enfants ont sans doute été fortement sollicitées.

Si cette stratégie a été suivie par d'autres groupes, le nombre impair de segments doit révéler le même problème : deux segments de même couleur dérogeant à l'alternance. C'est le cas pour le groupe Maxence/Lola de la classe A mais les notes de l'ATSEM montrent que c'est le type de collaboration qui a résulté en des couleurs se touchant : Maxence a décidé des couleurs des segments alors qu'il ne fait pas forcément attention à la consigne et Lola s'est laissée guider alors qu'elle montre une meilleure compréhension des contraintes imposées. Les habiletés sociales ont joué mais Lola pêche peut-être par manque de confiance, n'ose pas s'affirmer contre un autre enfant trop sûr de lui : le déséquilibre dans les compétences sociales a empêché une réalisation correcte de la tâche.

Les enfants ont donc tous colorié le serpent. Ils ont plus ou moins respecté la consigne de l'alternance de couleurs. La tête, non segmentée (légèrement plus grande qu'un segment-anneau et ayant les attributs symboliques que sont les crocs à venin, la langue fourchue et les yeux), a fait l'objet de traitements différents selon les enfants. Il est maintenant intéressant de s'interroger sur les différences présentes dans les différents travaux des enfants.

3. L'habileté sociale « collaboration »

a) Une meilleure réussite dans la classe intégrant la méthode Montessori

Dans les deux classes, les enfants ont tous colorié le serpent à deux, respectant en ceci une partie de la consigne et remplissant, en partie, le critère de l'habileté sociale « collaboration », définie par le respect de la consigne (coloriage total et en alternance). Peut-on alors considérer que cette collaboration a pris une forme identique dans tous les cas ou trouve-t-on des variations/différences à l'intérieur même de cette habileté sociale ? Les notes de l'ATSEM de la classe A nous aident à apporter des réponses à cette interrogation.

Ces notes nous indiquent que les enfants ont utilisé la communication verbale, pour décider de qui commence (Marie/Roxane, classe A), ou encore de comment doit s'organiser le travail (Maxence/Lola, Léane/Shanna, Emma/Gabriel, Raphaël/Orlane – classe A).

La verbalisation/explication supplémentaire d'un enfant à un autre quant à la nécessité de colorier tout le serpent et de le faire en alternant les couleurs, renforcé par la distribution par l'adulte encadrant des feutres, ne garantit pas le respect de la consigne dans son intégralité « *Le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alterner. Les enfants colorient à tour de rôle un espace* ».

Pour Léane et Shanna, Emma et Gabriel ainsi que Raphaël et Orlane, la communication verbale a joué un rôle majeur comme en témoignent les notes à notre disposition. Ces trois groupes ont bien observé l'alternance des couleurs et rempli le critère de réussite si la tête est exclue du coloriage.

Par contre, dans le groupe de Lola/Maxence (classe A), Maxence influence sa camarade Lola : il décide quel couleur dans quel segment alors même que sa stratégie ne respecte pas la consigne. Lola, d'après les notes de l'ATSEM, semble passive : « Elle attend gentiment qu'il finisse. Elle se laisse commander même quand il se trompe » a écrit l'ATSEM. Lola ne semble pas avoir argumenter avec Maxence.

Dans chacun de ces groupes, un enfant a utilisé le langage pour « diriger » (Gabriel/Emma, classe A) ou « expliquer » (Raphaël/Orlane, classe A). La collaboration dans ces groupes revêt donc une organisation hiérarchique : un enfant commande, l'autre s'exécute.

Les enfants n'ont pas seulement utilisé la parole pour communiquer mais aussi, dans le cas d'Orlane et Raphaël (classe A), ont fait appel à des moyens non verbaux afin de satisfaire les contraintes liées au coloriage : Orlane met des points correspondants aux couleurs demandées dans chaque segment. Cette petite fille décide de la manière dont se déroule la réalisation de la tâche. Elle est capable de planifier. Cette compétence organisationnelle se retrouve chez Timéo et Hugo (classe A), avec, nous le supposons, une motivation supplémentaire qui est de finir rapidement et d'être efficace. Quand ces deux enfants se sont aperçus de leur erreur (la même couleur se retrouve sur deux segments adjacents), il a été décidé de remédier à l'erreur. Nous ne savons pas, d'après les notes de l'ATSEM, ce qui s'est exactement passé entre les deux enfants.

Des notes de l'ATSEM, une capacité à s'engager dans une tâche avec l'autre pour réaliser un travail de groupe apparaît bien présente : les enfants, dès lors qu'ils s'engagent dans l'activité. Il faut pourtant noter dans cette classe six dessins, ou groupes, sur onze, dérogeant à la consigne du « tout coloriage ».

Au contraire, les groupes de la classe B, dans laquelle la pédagogie Montessori a été intégrée, ont tous respecté ce point particulier de la consigne « Le serpent a été entièrement colorié y compris la tête. En outre, un seul cas d'alternance non respectée est à noter.

Du point de vue du critère de réussite pour notre test sur la collaboration - un serpent entièrement colorié à deux et respectant l'alternance - la classe B a mieux réussi que la classe A.

b) Les limites du test et de son critère de réussite

Une tâche sans lien avec les progressions et apprentissages a été mise en place par les enseignantes pour les besoins de cette recherche sur la collaboration entre enfants. Les enfants peuvent alors manquer de motivation, même si, à cet âge, ils aiment dessiner. Lors de la passation des résultats des tests, l'enseignante de la classe A a mentionné le fait que les élèves cherchaient un sens à la tâche qui venait de leur être demandée et n'en trouvaient pas.

Le dessin du serpent, chargé de symbolisme, dont la conception nécessite une prise de décision (21 segments et une tête) a posé problème aux élèves.

Si les enfants excluent la tête du coloriage, le nombre impair empêche l'alternance quand les deux enfants démarrent chacun à une extrémité. Les notes de l'ATSEM de la classe A confirment que, même si les enfants planifient et réalisent ensemble le coloriage, le critère de réussite n'est pas satisfait du point de vue de l'alternance alors même que le binôme a mis en place une stratégie avancée de collaboration. Le critère de réussite, compris dans un sens strict, ne reflète pas dans ce cas particulier la réalité de la collaboration entre enfants. La non alternance résultant de leur stratégie donne alors lieu à la mise en place à l'habileté sociale, mentionnée chez McKellan & Katz ainsi que chez Massé, Desbiens & Lanaris, qu'est la « capacité à résoudre des problèmes » : Timéo et Hugo (classe A) modifient de façon visible le coloriage des segments-problème pour que l'alternance des couleurs soit respectée.

Si le serpent avait contenu 20 segments ou que la consigne eut été plus explicite en incluant la tête comme un segment, la stratégie « commencer chacun à une extrémité » aurait alors pleinement satisfait le critère de réussite de la collaboration.

La tête n'est pas un segment mais fait partir du serpent : comment la colorier ?

Les éléments de la collaboration ont été mis en place (planifier, organiser le travail, reconnaître les besoins des autres, s'engager avec aisance dans la réalisation d'un travail de groupe) dans les deux classes pour remplir le critère de réussite puisque c'est un travail à deux mais la tête, sujette à interprétation, fait appel à davantage que la simple collaboration. Pour colorier la tête en respectant la consigne, l'élève va davantage faire appel à ses compétences sociales et cognitives que pour le coloriage de simples segments, pratiquement tous identiques. La compétence « résolution de problème » est alors sollicitée.

La classification des habiletés sociales telle qu'elle est définie dans la taxonomie de Massé et al est reflétée dans notre test. Ce dernier touche, de par sa conception, à davantage que la simple collaboration. Le test aurait dû être limité à une simple grille de coloriage qui n'aurait pas été sujette à interprétation et ainsi aurait laissé de côté la compétence à résoudre des problèmes.

Il aurait été souhaitable pour une meilleure description et compréhension des habiletés sociales et de leurs limites, dans les deux classes, soit de prévoir qu'un adulte prenne des notes soit, mieux encore, un enregistrement vidéo du déroulement de la tâche, afin cerner le plus finement possible les compétences sociales auxquelles les élèves ont fait appel.

CONCLUSION

Je reprends en conclusion l'hypothèse que j'ai formulée dans mon introduction et qui constitue la trame de ce mémoire de recherche :

- l'introduction de la méthode Montessori dans une classe de Maternelle améliore la collaboration entre élèves lors de la réalisation d'une tâche.

J'ai d'abord situé l'habileté sociale que constitue la collaboration dans le cadre générique et théorique des habiletés sociales, cadre exploité par plusieurs auteurs cités supra.

Il est à noter un consensus de tous les participants à l'univers de l'enseignement, quels qu'ils soient, sur l'importance de l'enseignement dès la petite enfance et sur le fait que les méthodes éducatives participent à la construction du jeune individu en lui donnant des bases pour son épanouissement personnel et son intégration à la société.

Montessori est une approche parmi d'autres mais dont le mérite est de se situer en rupture par rapport à un existant où l'autorité du maître reposait sur la notion d'infériorité et de faiblesse supposées de l'enfant. L'originalité de la méthode était de concevoir le jeune enfant en qualité d'acteur de son enseignement. L'enfant choisit sa tâche, est libre dans l'exécution de cette tâche, mais la liste des tâches relève du choix de l'enseignant.

Cette notion d'acteur favorise et enrichit notablement les rapports « maître-élève », « enseignant-enseigné », obligeant également l'enseignant à se sortir de son moule personnel pour interagir avec l'enfant, s'obligeant alors à plus de créativité.

Les nouveaux programmes 2015 vont en ce sens. Ils soulignent la nécessité pour le professeur des écoles de respecter les différents rythmes des enfants tout en poursuivant un objectif commun à tous.

C'est de cette approche duale « individu-groupe » et dans le cadre de la classe de moyenne section de Maternelle qui m'a été confiée lors de l'année scolaire 2015-2016 qu'il m'est apparu intéressant, dans un contexte Montessori, de travailler sur le concept de l'habileté sociale dite « collaboration » et d'apporter à un niveau très modeste un élément de preuve du caractère positif de cette méthode pour l'acquisition d'habiletés sociales.

L'expérience que j'ai menée avec les enfants qui m'étaient confiés apporte quelques éléments de preuve en ce sens. En effet, les enfants auxquels sont proposés quotidiennement des ateliers Montessori ont réagi différemment des autres élèves au test proposé. Mis dans les mêmes

conditions de réalisation que les élèves « non-Montessori », ils ont effectué la tâche dans le respect des consignes, aboutissant ainsi à une collaboration, une action commune, plus efficace que leurs « collègues » moins respectueux des consignes.

Même si le test va au-delà de la simple collaboration, observation que nous n'avions pas perçue lors de son élaboration, troublant ainsi l'analyse pure et dure du résultat, j'estime que mon hypothèse de départ se trouve en grande partie vérifiée.

L'importance de l'habileté sociale « collaboration » me semble telle que l'apport positif, même en l'occurrence testé et vérifié modestement, de la méthode Montessori justifie la prise en compte de cette méthode. Derrière cette habileté sociale, en effet, se profilent les notions d'échange, d'entraide, d'enrichissement par la différence, d'enrichissement par la connaissance de soi, concepts dont on peut mesurer l'importance dans le contexte social, politique, économique, mondialiste auquel nous appartenons.

BIBLIOGRAPHIE

- Amaria Baghdadli, Judith Brisot-Dubois. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*. Ed. Elsevier Masson.
- Baghdadli A., Brisot-Dubois J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme, Guide de l'intervenant*. Ed. Elsevier Masson.
- Classification. (2016). Dans Dictionnaire Larousse. Ed. Larousse.
- D. E. McClellan & L. G. Katz. (2001). Assessing Young Children's Social Competences. *Eric Digest EDO-PS-01-2*.
- Dimitrios Y. (1984). *Montessori*. Toulouse : Ed. Privat.
- Doise W., Mugny G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Dumas, J., LaFrenière, P., Capuano, F. & Durning, P. (1997). *Le Profil Socio-Affectif (PSA). Evaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2 1/2 à 6 ans*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Duprey G., Duprey S., Sauntenet C. (2009). *Vers les maths Maternelle Moyenne Section*. Editions Accès.
- Durkheim E. (1974). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Maydeu-Olivares A., Chang, E. C., Sanna, Lawrence J. (2004). *Social Problem Solving: Theory and Assessment. Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Maydeu-Olivares A., Chang, E. C., Sanna, Lawrence J. (2004). *Social Problem Solving: Theory and Assessment. Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi.
- Education.gouv.fr. (2012, 19/03). Le développement de l'enfant.
<http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html>

- Education.gouv.fr. (2016, 7/03). *Le coût d'une scolarité*. <http://www.education.gouv.fr/cid11/le-cout-d-une-scolarite.html>
- Fombonne, E. 1995. L'évaluation du comportement adaptatif : l'échelle de Vineland. *Handicaps et inadaptations – Les cahiers du CTNERHI*, N° 67-68.
- Heckman J. J. & Rubinstein Y. (2001), *The importance of Non Cognitive Skills: lessons from GED Testing Program*, *American Economic Review*, 91 (2).
- Heckman J. J., Rubinstein Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, Volume (Year): 91 (2001), Issue (Month): 2 (May), Pages: 145-149. DOI: 10.1257/aer.91.2.145.
- Hersen M. & Bellack A. S. (1976). Social Skills training for chronic psychiatric patients; rational, research findings and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. (2016, 20/03). *Taux de scolarisation par âge en 2013*. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&id=146
- Ladd G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 7.
- Lahire B. (consulté le 9 mars 2016). SOCIALISATION, *sociologie*. Dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>
- Marjorie Solomon M., Goodlin-Jones B. L., Anders T. F. (2004). A Social Adjustment Enhancement Intervention for High Functioning Autism, Asperger's Syndrome, and Pervasive Developmental Disorder NOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Volume 34, Issue 6.
- Massé L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Maurice P., Morin D. (2001). Elaboration de la version scolaire de l'Echelle Québécoise de Comportements Adaptatifs (EQCA-VS). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Volume 12, Numéro 1.

McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Perrenoud P. (2000). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences. *Revue Préscolaire (Québec), Vol. 38, n° 2.*

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_16.html

Royer, N. (1984). Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire. *Revue canadienne de santé mentale communautaire, vol. III, no 2.*

Skills. (2013). Dans Compact Oxford-Hachette French Dictionary. OUP Ed.

Stoll Lillard A. (2008). *Montessori, The Science behind the Genius*. Oxford University Press.

Suchaut B. (2008). *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*. Conférence pour l'A.G.E.E.M., Jan 2008, Bourges, France. <halshs-00240399>

Théorêt, M. et Lesieux, E. (2006). *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*. Rapport soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Gouvernement du Québec.

Trémoulinas A. (2008). État des lieux sur la socialisation. *Écoflash, n°224*.

Vial J. (2015, 14/12). Ecole maternelle. Dans *Encyclopædia Universalis* <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ecole-maternelle>

Walt Disney Pictures et Reitherman W. (1967). *Le Livre de la jungle*. Walt Disney Pictures.

Warns E. D., Sheridan S. M., Geske J., Warnes W. A. (2005). A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence. *Educational Psychology Papers and Publications. Paper 3.*

White S. W., Keoning K., Scahill L. (2007). Social skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol 37 (10).*

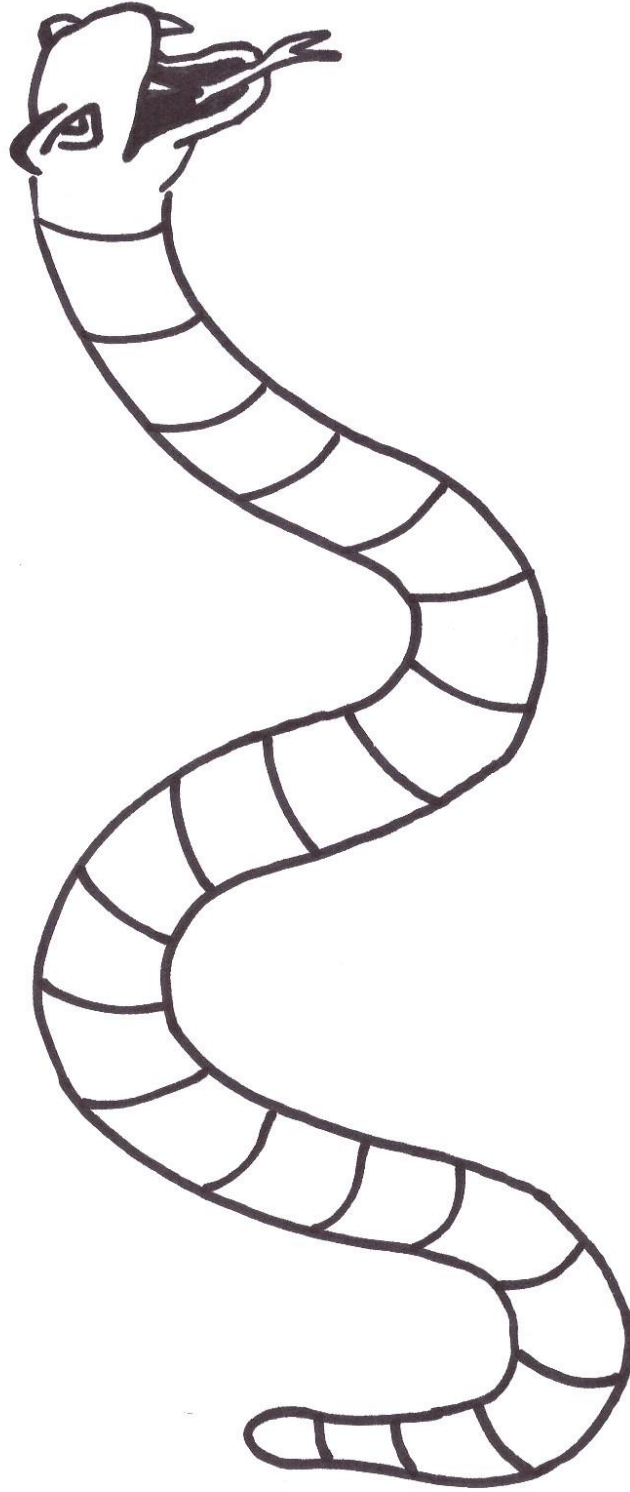
ANNEXES

Annexe 1 : Fiche test de la collaboration entre élèves

Prénoms:

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.



Annexe 2 : Résultats des fiches test de la collaboration entre élèves de la classe A

Classe A, Grande Section

Prénoms: **LISE**

Date: **BOUCHRA**

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.

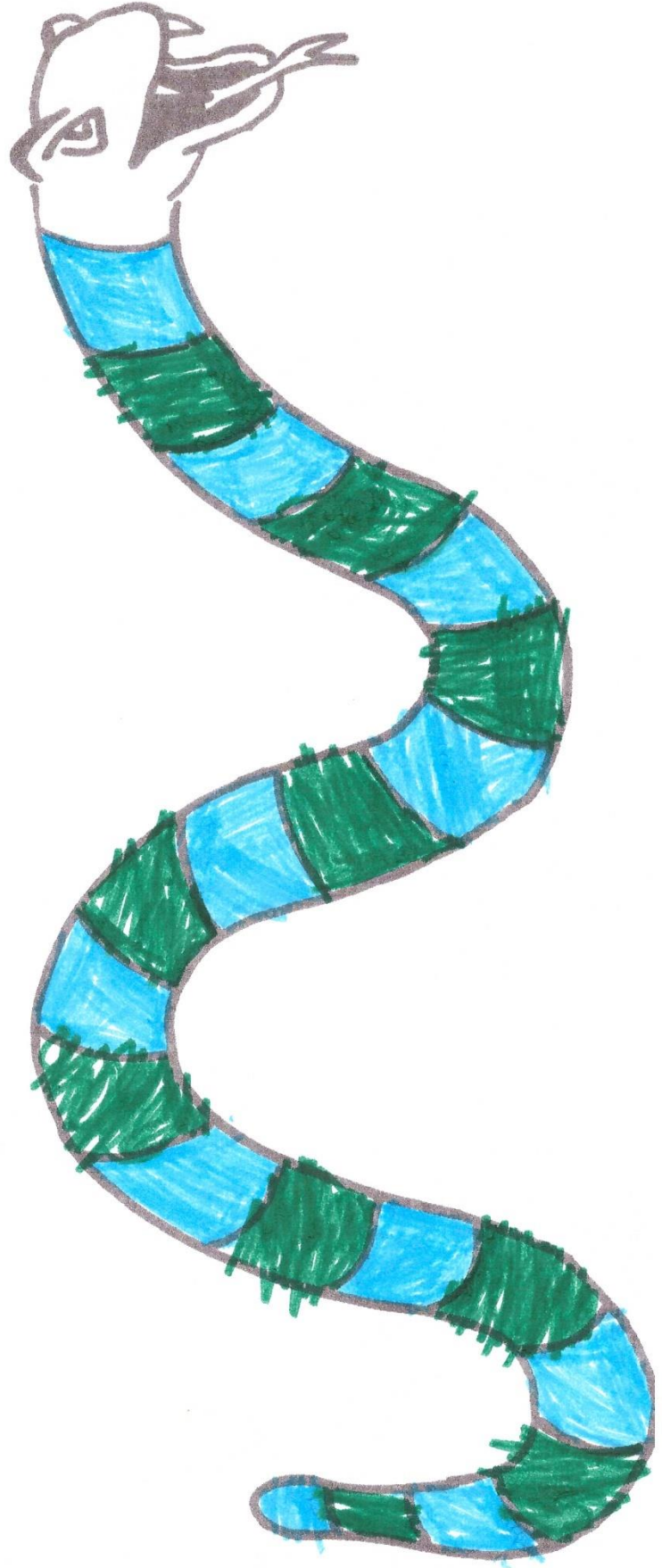


Chloe

Prénoms: Camille

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



Prénoms: BOFILÉ
CAMILÉ
BRYLÉ

KEZI
MAD
LOCHU

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



Prénoms: **EMMA**

ELIOTT

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



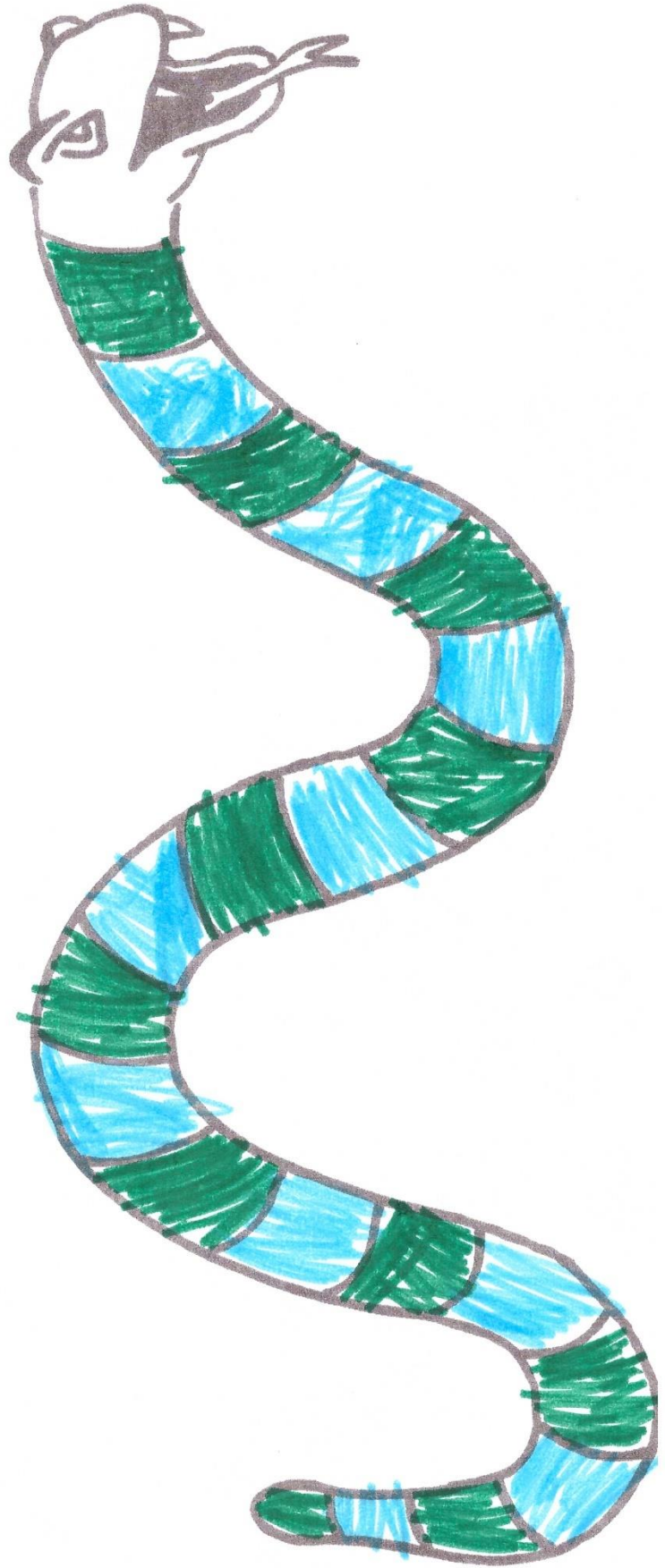
Prénoms:

GABRIËL

EMA

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.

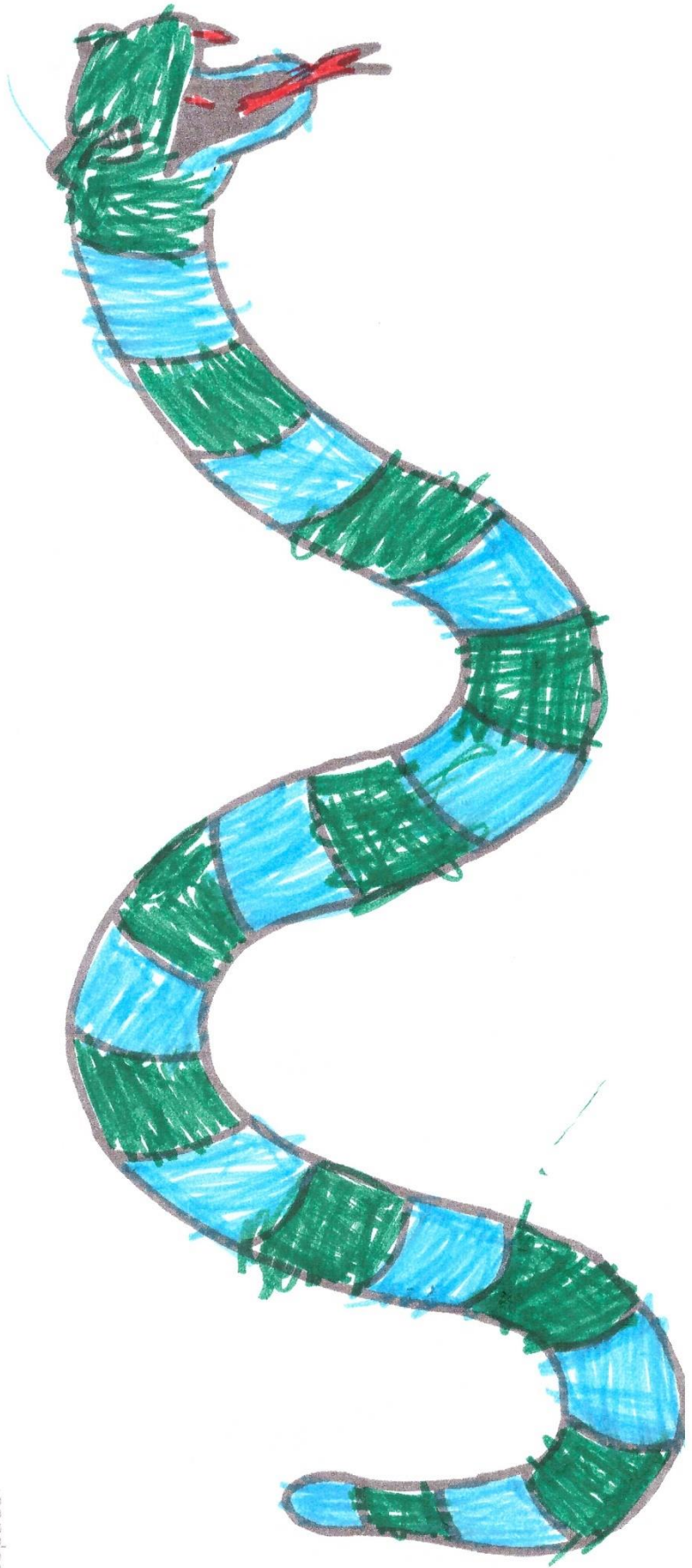


Prénoms: MAXIMÉ

DATE: JULIEN

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



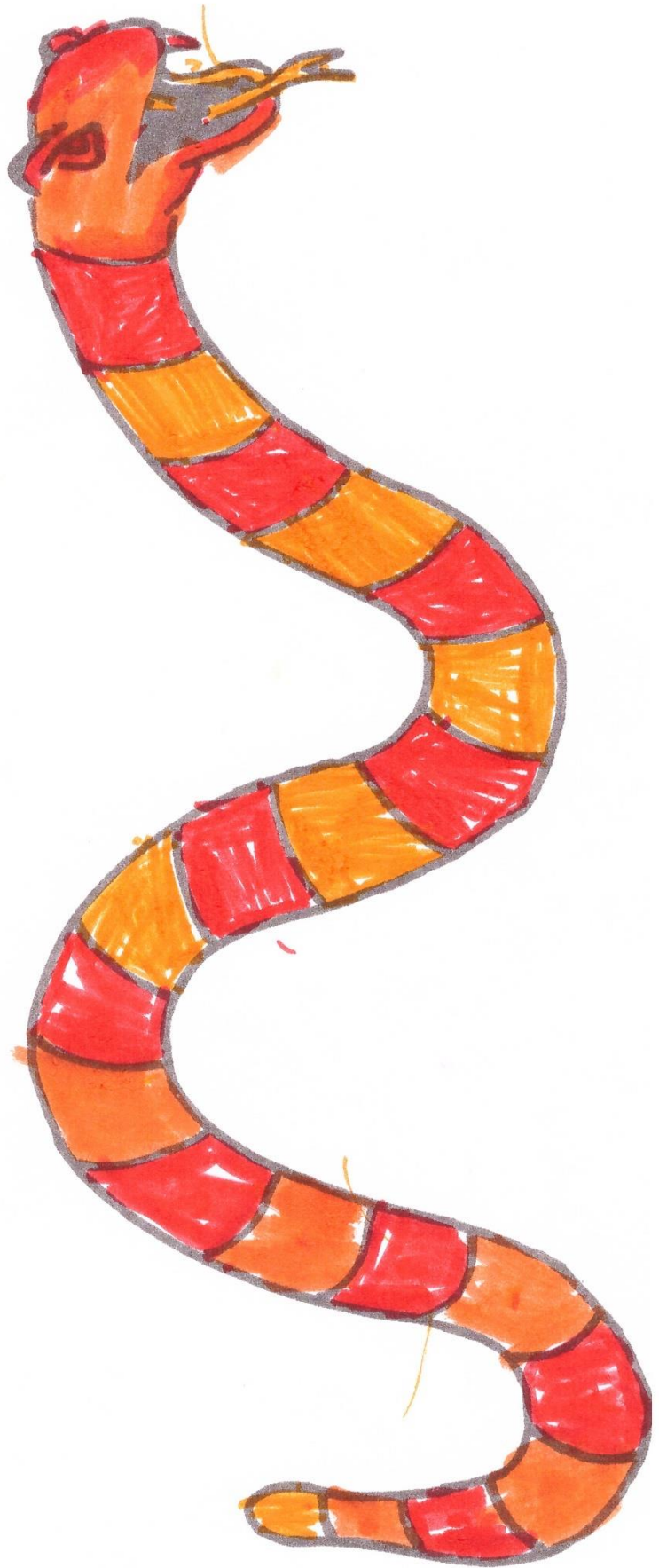
Prénoms:

RAFAËL

Date:

ORDRE

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



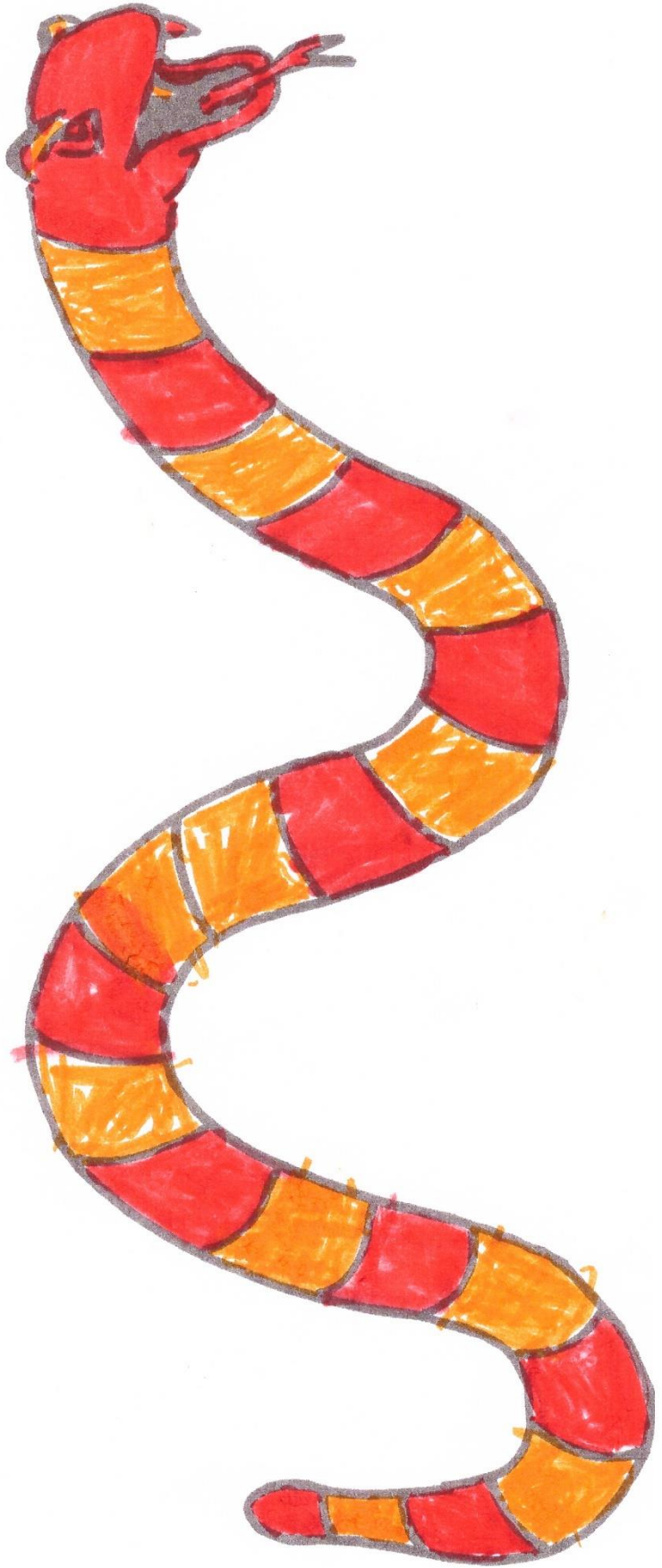
Prénoms:

TIMÉO

HUGO

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



Prénoms:
LÉANE

Date:

ANNAAS

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.



Prénoms: M A R I E
v
Date: ROXANE

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.

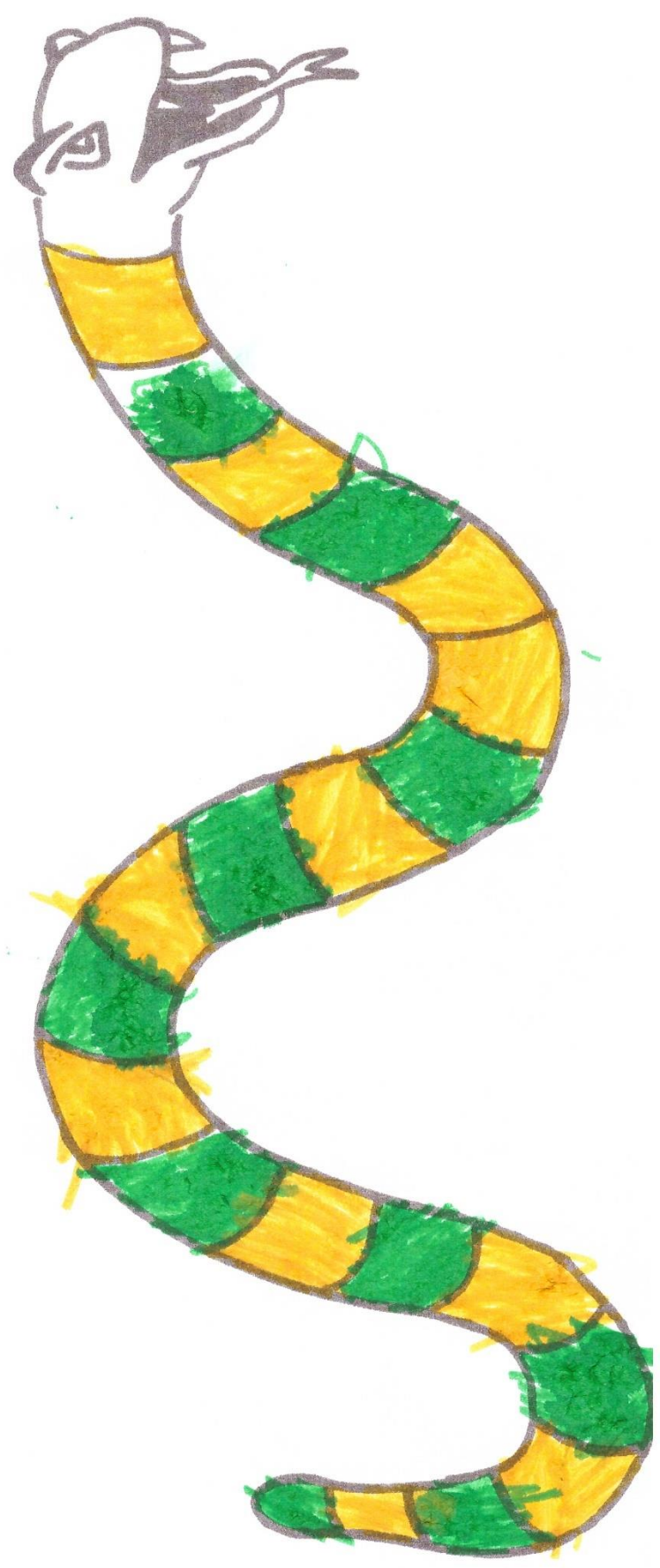


Prénoms: M A X E I N V C E

M A L O L A M

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



Annexe 3 : Résultats des fiches test de la collaboration entre élèves de la classe B

Classe B, Grande Section

Prénoms:

F C L M

Date:

2 mai

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.



Prénoms:

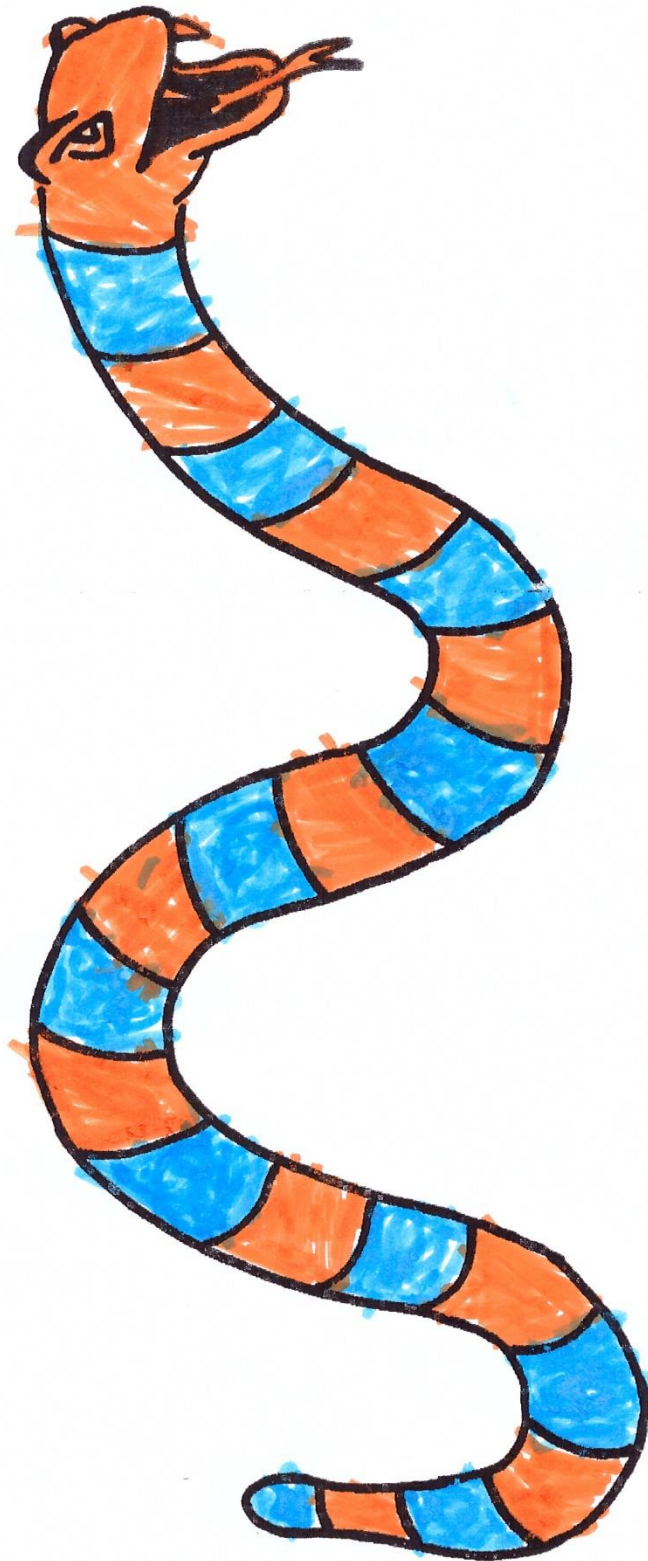
YLLIEZ

MAM

Date:

MAR

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



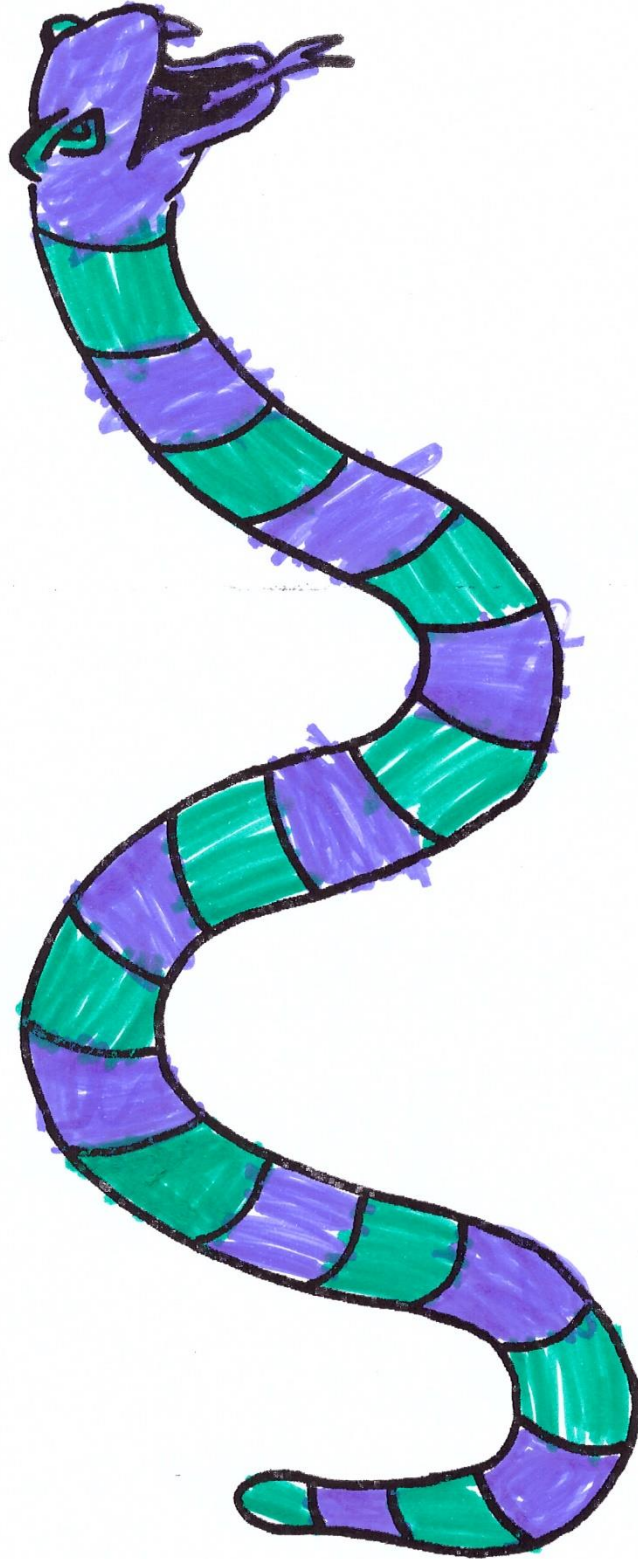
Prénoms:

MOM

zuzu

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



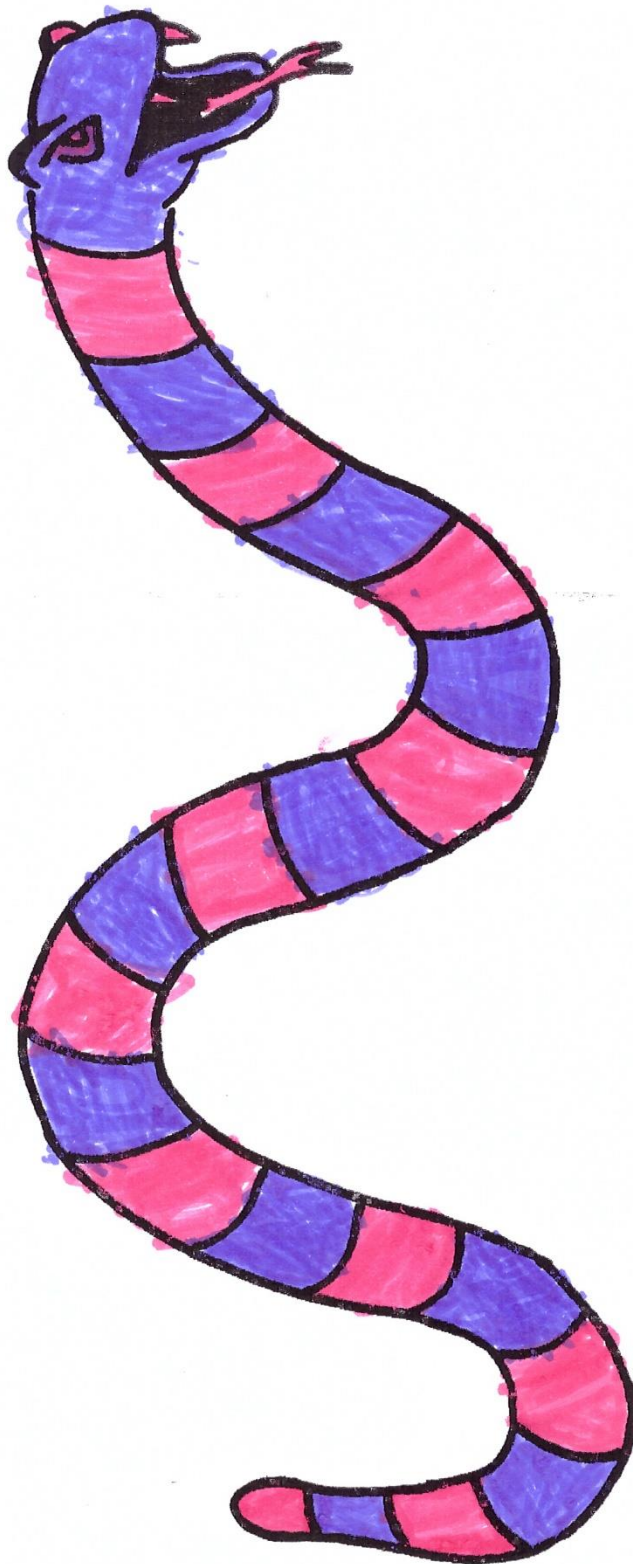
Prénoms:

Mélie

Date:

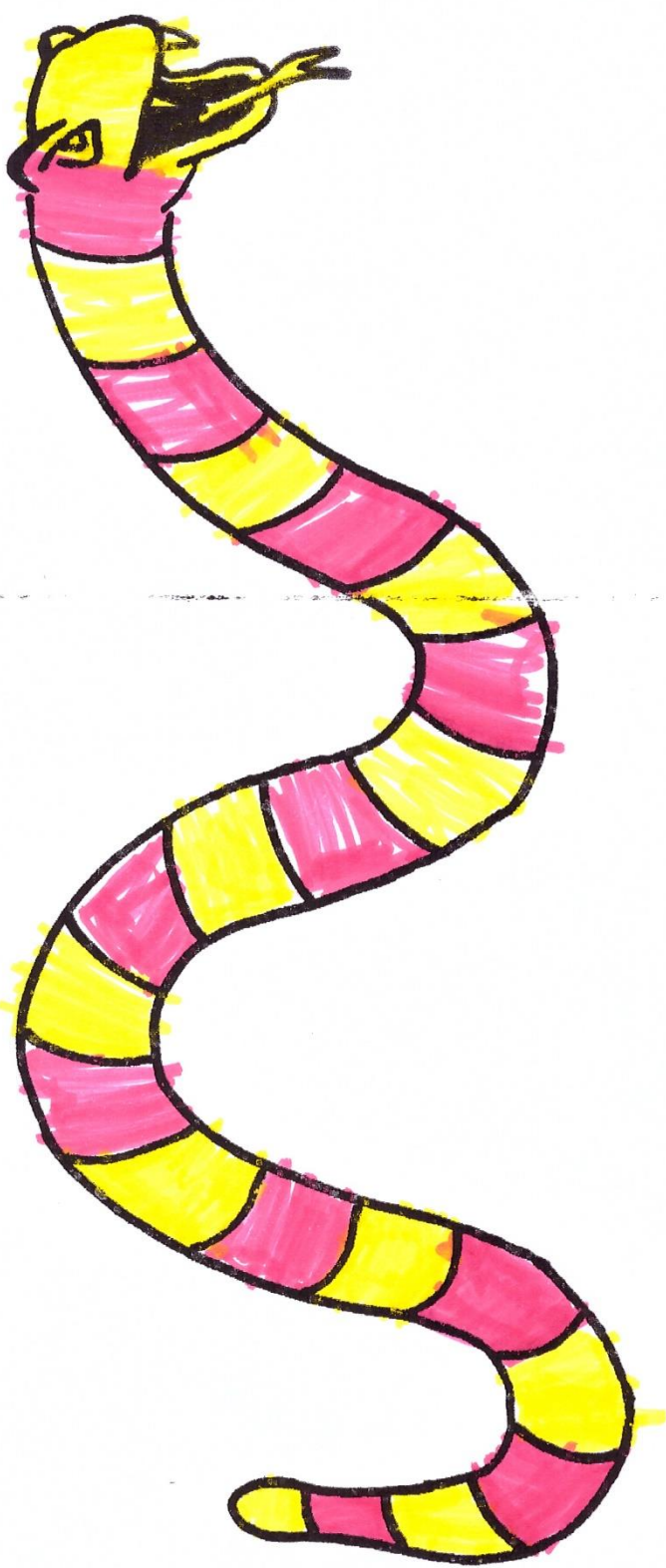
6/11/2020

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.



Prénoms: <i>2000-01</i>	
Date: <i>2000-01</i>	

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.



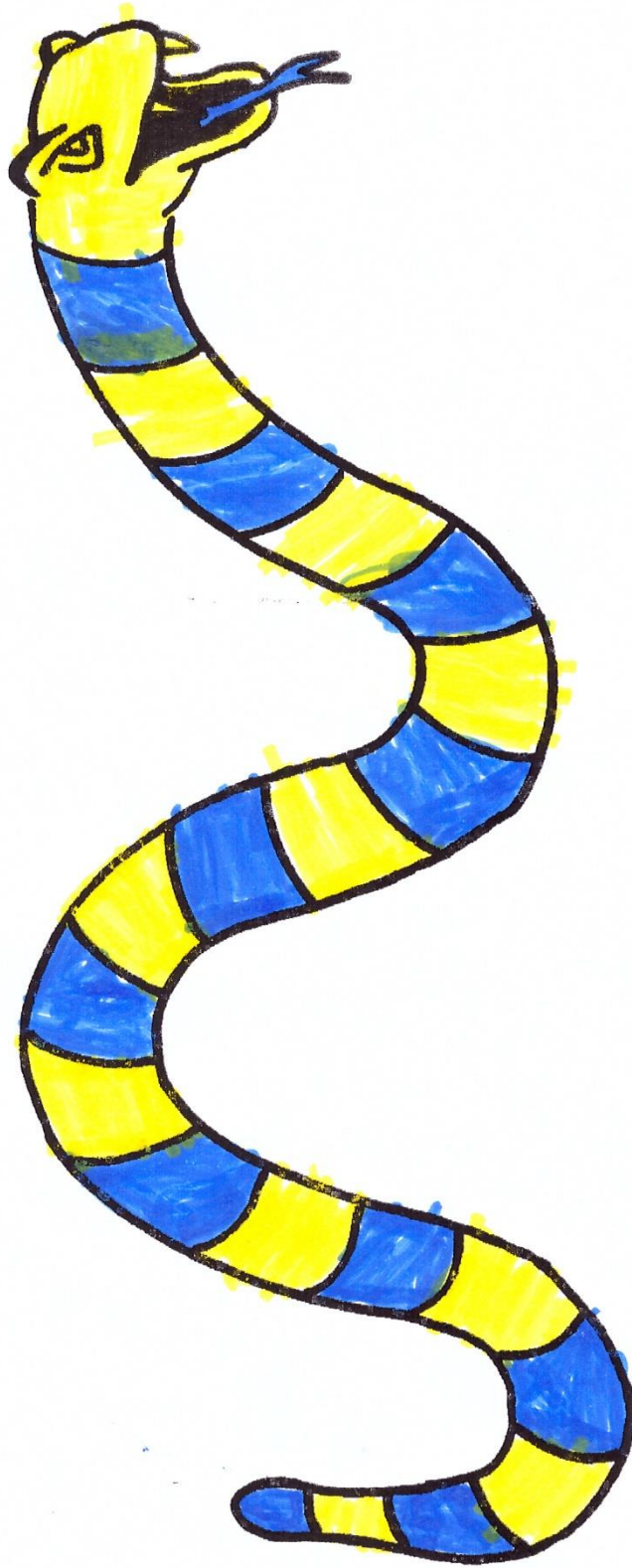
Prénoms:

MAELYS

Dylan

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alterner. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.



Prénoms: JNGOZCANDI

Date: AARON

UN

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



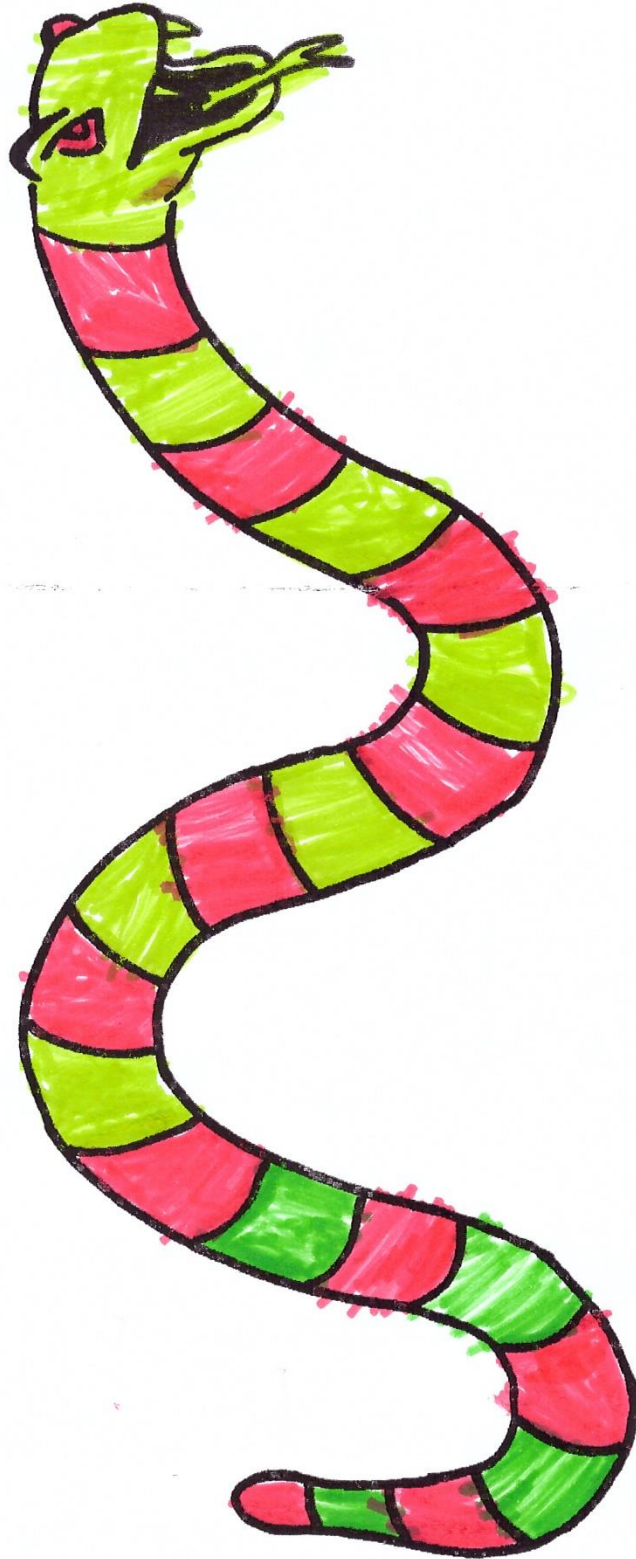
Prénoms:

John

Lara

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.

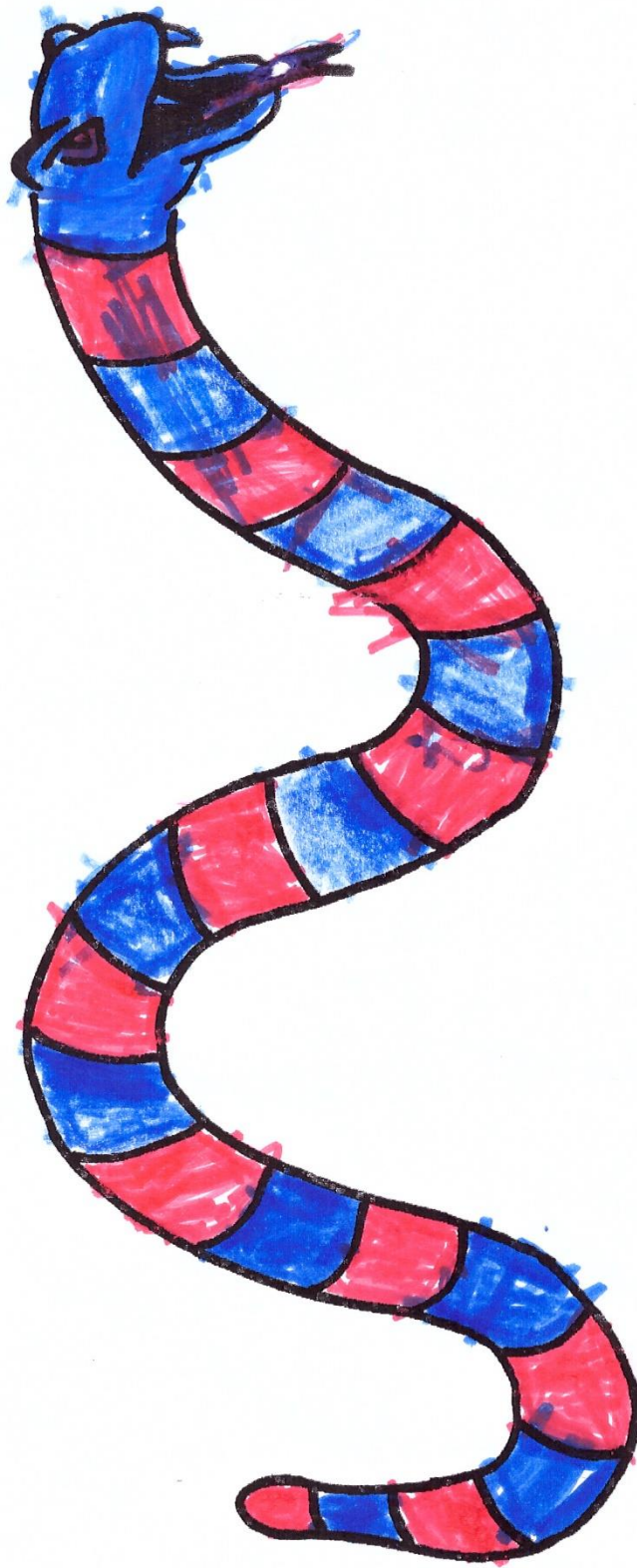


Prénoms:

ETHAN . ALEXANDR

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



Prénoms:

IVÉSOC

LOLA

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent. Les enfants colorient à tour de rôle un espace.



Prénoms: QUINTIN | VICTORIA

Date:

Consigne: le remplissage du serpent est à réaliser en duo (deux enfants ensemble). Chacun des enfants dispose d'un feutre de couleur différent de celui de l'autre. Le serpent doit être entièrement colorié et les couleurs alternent à tour de rôle un espace.



Annexe 4 : Verbatim des notes de l'ATSEM de la classe A

Enfants de Grande Section

- Lise/Bouchra : dessinent en même temps leur case, s'appliquent de la tête à la queue. Lise est plus autoritaire.
- Maxime/Jules : Dessine l'un après l'autre. Maxime donne les ordres à Jules. De la queue à la tête.
- Gabriel/Emma : c'est Gabriel qui dirige le dessin. Bon esprit de groupe, de la tête à la queue.
- Camille/Chloé : très calmes, dessinent l'une après l'autre, de la tête à la queue.
- Orlane/Rafaël : Orlane explique à Rafaël → pas de prise d'initiative de Rafaël → travail plus long. Orlane met un point de la couleur correspondante dans chaque espace.
- Timéo/Hugo : Timéo et Hugo colorient ensemble. Hugo pousse pour faire → Timéo colorie ailleurs → un côté chacun. Arrivés au milieu au problème, ils s'en rendent compte. Timéo finit sa couleur et Hugo essaie de réparer et discute avec Eliott et Emma.
- Emma/Eliott : Travail impec efficace. Très coopératifs, ils font chacun puis changement de situation, Emma prend l'initiative de colorier par le bout du serpent.
- Chloé/Kézia : Chloé commande et prend de l'avance sur Kézia. Kézia colorie ce qui reste. Se chamaillent un peu pour colorier la tête. Une fois qu'elle a fini, Chloé embête Kézia.

Enfants de Moyenne Section :

- Marie/Roxane : Marie a décidé de commencer. Dès que l'une a fini, donne le dessin à l'autre. Bon travail d'équipe dans le calme.
- Shanna/Léane : Shanna a monopolisé le dessin au début. Shanna dirige et reprend Léane, dirige même trop. Léane est très calme.
- Maxence/Lola : Maxence n'a pas réussi à écrire son prénom, Maxence est trop lent. Lola est plus rapide mais attend gentiment que Maxence ait fini. Lola se laisse commander par Maxence même s'il n'a pas raison (ex : 2 cases jaunes l'une à côté de l'autre). Lola se laisse influencer.

RESUME

Résumé : Recherche théorique et empirique basée sur l'hypothèse suivante « l'intégration de la méthode Montessori dans une classe de maternelle améliore l'habileté sociale qu'est la collaboration entre élèves ».

Cette recherche a porté sur deux classes de double niveau, moyenne et grande section, l'une intégrant la méthode Montessori, l'autre appliquant une méthode traditionnelle, plus directive.

L'impact positif de Montessori ressort des résultats du test construit à cette occasion, la collaboration se trouvant renforcée dans la classe appliquant cette méthode.

Mots-clés : Montessori ; Maternelle ; Collaboration ; Habileté sociale

Summary: Theoretical and empirical research based on the following hypothesis: "Integrating the Montessori method in pre-school increases interaction between pupils, helping to improve the development of collaborative skills".

Two classes of children aged between 4 and 6, one integrating Montessori, the other following the more traditional, directive approach, form the base sample of this research.

Montessori's positive impact can be seen in the results of a test specifically designed to assess collaborative skills with the Montessori group clearly coming out ahead of the two sample groups.

Key-words: Montessori; Pre-school; Collaboration; social skill