Un nouveau départ pour l'enfant en échec scolaire : l' accompagnement à l'école avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre

Annie Vigneron

▶ **To cite this version:**

Annie Vigneron. Un nouveau départ pour l'enfant en échec scolaire : l' accompagnement à l'école avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre. Psychologie. Université d'Angers, 2017. Français. NNT : 2017ANGE0009 . tel-01697619

HAL Id: tel-01697619

https://theses.hal.science/tel-01697619

Submitted on 31 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.

2016-2017

Thèse de doctorat
Spécialité psychologie
Ecole doctorale Cognition, Education, Interactions

LPPL
EA 4638

UN NOUVEAU DEPART POUR L'ENFANT EN ECHEC SCOLAIRE

L'ACCOMPAGNEMENT A L'ECOLE AVEC L'EPREUVE DES TROIS ARBRES ET LE CAHIER DE L'ARBRE

Annie Gaunet Vigneron

Sous la direction de
M. Benoît Fromage

Membres du jury

M. Benoît Fromage (directeur de thèse) | *Pr, Dr, Université d'Angers*
M. Didier Drieu (rapporteur) |*Pr, Dr, Université de Rouen*
Mme Christine Jeoffrion (examinatrice) | *M de conférence, Dr, HDR, Université de Nantes*
M. Benoît Schneider (rapporteur) | *Pr, Dr, Université de Lorraine*
Mme Aubeline Vinay | *Pr, Dr, Université d'Angers*

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Thèse présentée et soutenue publiquement
le 12 janvier 2017 en vue de l'obtention du
Doctorat de psychologie de l'université d'Angers

université angers

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :

Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).

Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.

Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.

A Marc, Simon, Alina, Adrien, Joshua,
au petit bonhomme qui viendra bientôt nous rejoindre
ainsi qu'à tous les petits enfants à venir...

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Benoît Fromage, directeur de cette thèse, pour m'avoir accompagnée durant ces quatre années tout au long de la réalisation de ce travail. Sa disponibilité, son écoute, ses nombreux conseils, son amitié m'ont permis de dépasser mes doutes et de mener cette recherche à son terme.

Je remercie Mesdames Jeoffrion et Vinay, Messieurs Drieu et Schneider pour m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être membres du jury.

Mes remerciements vont aussi à madame Jeoffrion ainsi qu'à monsieur Tarquinio pour les conseils qu'ils m'ont donnés dans le cadre du comité de suivi de thèse.

Je souhaite également exprimer toute ma reconnaissance aux collègues sans lesquels ma recherche n'aurait pas pu être menée à bien : les psychologues du Calvados et du Maine et Loire pour nos échanges fructueux, les enseignants des écoles, en particulier Catherine et Karine ainsi que Marielle, Manon, Françoise qui ont fait passer les épreuves scolaires aux enfants. Merci également à Justine, Corinne et Sonia qui leur ont fait passer les épreuves du WISC IV.

Merci aux parents et aux enfants qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans la confiance qu'ils m'ont accordée, ce travail n'aurait pas été possible.

Je tiens à remercier spécialement Marylène pour ses relectures et ses remarques et Sonia pour son aide précieuse de mise en forme du document final. Leur présence bienveillante, leurs encouragements et leur amitié m'ont été d'un grand secours.

Enfin je tiens à remercier les membres de ma famille et mes amis pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail, pour le soutien et l'aide qu'ils m'ont apportés et l'affection qu'ils m'ont témoignée. Je pense tout particulièrement à Matthieu, Arnaud, Stéphane et Shani pour leur aide technique, à mon père pour son éclairage philosophique, à mon mari Pierre-Alain qui a fait preuve de compréhension et de patience durant ces derniers mois où je l'ai quelque peu délaissé. Merci aussi à Marc, Simon, Alina, Adrien et Joshua, mes petits enfants dont la joie de vivre est communicative. Ils m'encouragent par leur présence à souhaiter participer, dans la mesure de mes possibilités, à l'élaboration du monde de demain.

Il y a toujours dans notre enfance un moment où la porte s'ouvre et laisse entrer l'avenir.

Graham Greene
La puissance et la gloire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **7**

PARTIE THEORIQUE **11**

1. Différentes perspectives du développement de l'enfant **11**
1.1. Les fonctions psychomotrices de l'enfant 12
1.2. Modèles théoriques de développement : entre pensée et interactions. 27
1.3. Des espaces spécifiques d'acquisition 50
1.4. Le développement affectif et social 63
2. De l'enfant à l'élève en milieu scolaire, apprentissages et échecs. **88**
2.1. Le milieu de l'école et les apprentissages 89
2.2. Le milieu scolaire et les situations particulières 117
2.3. De la difficulté à l'échec à l'école élémentaire 134

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DE LA RECHERCHE **153**

1. Problématique et hypothèses **153**
1.1. Problématique 153
1.2. Hypothèses 165
1.3. Conclusion 170
2. Population, procédure et outils méthodologiques **171**
2.1. Introduction 171
2.2. Population 171
2.3. Procédure 174
2.4. Méthodologie 175
2.5. Conclusion 183

TROISIEME PARTIE : RESULTATS **184**

1. Analyses quantitatives **184**
1.1. Étude 1 184
1.2. Limites méthodologiques 190
1.3. Étude 2 191
1.4. Étude 3 199
1.5. Étude 4 209
1.6. Conclusion du chapitre 219
2. Analyses qualitatives **221**
2.1. L'Épreuve des Trois Arbres 222
2.2. Le Cahier de l'Arbre 243

QUATRIEME PARTIE : DISCUSSION-CONCLUSION **251**

1. Introduction **251**
2. l'expérience corporelle **251**
3. Un accompagnement pour développer la pensée **253**
4. Un espace de jeu et de créativité **254**
5. Le travail du négatif **258**
6. Au delà de l'échec scolaire, un nouveau rapport à l'école et au monde **259**
7. Limites de l'étude **261**
7.1. Un petit nombre d'enfants 261
7.2. La représentativité de la population 261
7.3. Le groupe contrôle 262
8. Conclusion et points à approfondir **262**

BIBLIOGRAPHIE **265**

TABLE DES MATIERES **285**

TABLE DES TABLEAUX **288**

TABLES DES ILLUSTRATIONS **290**

Introduction

L'entrée à l'école primaire amène les enfants à devenir élèves. Le mot élève vient du verbe élever au sens de « porter plus haut » et « amener un enfant à son plein développement physique et moral[1] ». Les missions de l'école consistent à « faire acquérir à tous les élèves les connaissances et compétences fondamentales[2] ». C'est aussi un lieu de vie collective dans lequel les enfants sont amenés à apprendre et s'approprier les règles et valeurs qui régissent la société afin de devenir des citoyens responsables dans le monde de demain « Au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie ».

Cependant, le chemin est semé d'embûches. C'est tout au début de leur scolarité que l'échec se dessine pour certains enfants[3]. La situation est d'autant plus préoccupante en France qu'elle concerne 15 à 20% d'enfants qui sortent de l'école primaire sans avoir acquis les connaissances et compétences fondamentales. « Les lacunes dans les apprentissages de ces années-là ont des répercussions négatives sur toute la scolarité ultérieure, car les retards pris sont très difficiles à rattraper[4] ».

---

[1] Robert (1979) Dictionnaire étymologique du français. Paris : Le Robert.

[2] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République parue au J.O. du 9 juillet 2013 www. Legifrance.gouv.fr

[3] Institut Montaigne (2010). Vaincre l'échec à l'école primaire. Rapport avril 2010. www.institutmontaigne.org/res/files/publications/rapport_echec_scolaire.pdf

[4] Haut conseil de l'Education (2010) Rapport 2012. Paris : Haut Conseil de l'Education www.la documentation française.fr/rapports-publics/124000658

Une multitude de causes sont attribuées aux situations d'échec et de nombreuses mesures sont prises dans les institutions scolaires ou les lieux de soins. Pourtant, de très nombreux enfants restent bloqués dans les apprentissages et vivent « la solitude et la honte de l'élève qui ne comprend pas, perdu dans un monde où tous les autres comprennent » (Pennac, 2007).

Je suis devenue enseignante en école primaire pour partager avec mes élèves l'aventure des apprentissages et la joie des découvertes. Mais parmi eux, j'ai rencontré des enfants qui très tôt renonçaient aux activités scolaires. Pourtant je percevais chez eux des ressources qu'ils ne mettaient pas au service des apprentissages de l'école. En tant qu'enseignante spécialisée pour les élèves en difficulté en RASED[5], j'ai cherché des chemins détournés pour faire naître chez eux le désir de s'approprier les connaissances. Dans ma fonction de psychologue de l'Éducation nationale, je poursuis ma quête en proposant à des enfants en errance de les accompagner pour qu'ils trouvent leur place dans le monde scolaire et ouvrent de nouvelles perspectives. Cependant, les outils que j'avais à ma disposition ne me satisfaisaient pas. Les bénéfices pour les enfants étaient ponctuels et les progrès minimes.

Quand Benoît Fromage m'a présenté l'Épreuve des Trois Arbres (Fromage, 2011, 2012), j'ai d'abord pensé que c'était un outil de plus qui viendrait enrichir ma panoplie de psychologue. Mais j'ai découvert que ce dispositif apportait bien davantage. Il permet non seulement à l'enfant d'accéder à son monde interne mais aussi de faire des expériences en toute sécurité et de modifier son rapport aux apprentissages et au monde. J'ai entrepris cette recherche afin d'en mesurer les effets et d'étudier le cheminement des enfants lors des suivis avec

[5] Le RASED ou réseau d'aide aux enfants en difficulté est composé d'enseignants spécialisés pour les aides à dominante pédagogique ou rééducative et d'un psychologue scolaire. Leur mission est de fournir des aides aux élèves en grande difficulté dans les classes ordinaires de l'école. Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014.

l'Épreuve des Trois Arbres (ETA) et le Cahier de l'Arbre (CA) (Crasnier, 2012) qui le complète.

Dans une première partie, nous nous attacherons à rendre compte de divers aspects théoriques. Dans un premier chapitre, différentes perspectives sur le développement de l'enfant seront présentées. De multiples théories apportent des éléments de compréhension à des phénomènes complexes qui interagissent et se combinent différemment suivant les individus. Si elles contribuent à l'éclairage de certaines situations, aucune ne peut prétendre apporter une connaissance exhaustive de l'évolution d'un enfant. Dans un second chapitre, nous étudierons l'enfant dans le milieu scolaire et les différents rapports qu'il instaure avec les apprentissages et les autres en raison de particularités qui lui sont propres, de ses interlocuteurs à l'école, de ses expériences de vie, du milieu familial, de la culture à laquelle il appartient. Cela nous amènera à étudier les situations d'échecs scolaires. Chaque situation est singulière en fonction du parcours personnel des enfants et les remédiations proposées ne peuvent généralement pas prendre en compte tous les aspects, ce qui conduit souvent à les rendre peu efficaces.

Dans une deuxième partie, nous présenterons la recherche. La problématique et les hypothèses occupent le premier chapitre. Nous étudierons comment la complexité de situations d'échecs peut être prise en compte avec le dispositif ETA – CA. C'est une approche qui considère la personne dans sa globalité contrairement à de nombreuses remédiations. L'absence de jugement, l'abord phénoménologique et la contenance apportées par le psychologue offrent à l'enfant la possibilité d'explorer son vécu, de découvrir, mettre en œuvre ses ressources et de modifier ses représentations. Dans un second chapitre la population, la procédure et la méthodologie seront présentées. Quatre études sont effectuées. La première avec six enfants de différents niveaux d'école élémentaire permet d'expérimenter le dispositif. Les trois autres comprennent chacune un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Dans la troisième partie, nous présenterons les résultats. D'une part des analyses quantitatives seront effectuées afin de mesurer les progrès des enfants dans les apprentissages à l'aide du WISC IV et d'une épreuve scolaire, l'EPOCY 2-3 passés avant et après le suivi. Elles nous permettent de mesurer les progrès des enfants. D'autre part, les analyses qualitatives permettront d'étudier les dessins et récits des enfants dans L' ETA et le CA afin de suivre le déploiement de leur pensée.

La discussion, les limites de cette étude et la conclusion de ce travail composent la quatrième partie. Les implications de la recherche seront examinées. Puis nous envisagerons les perspectives que les résultats permettent d'ouvrir.

Partie théorique

1. Différentes perspectives du développement de l'enfant

Le développement de l'être humain est un processus complexe. De la naissance à la fin de la vie, une multitude de changements jalonne son parcours. Quand le petit d'homme naît, il est immature. Sa néoténie nécessite les soins de personnes qui s'occupent de lui pour qu'il survive. Dès la naissance, il a néanmoins la capacité innée de percevoir le monde. Il est sensible à ses régularités. Il mémorise des informations, produit des sons, répond de manière privilégiée au visage d'un autre être humain. Les fonctions cognitives complexes comme le langage ou le calcul ont des prémices chez le nourrisson. Le bébé est équipé pour traiter les caractéristiques de la parole humaine. Il est également compétent pour avoir conscience d'un nombre d'objets et pouvoir effectuer des opérations sur ces nombres. Cependant, il est totalement dépendant de son environnement pour développer son plein potentiel. C'est un être d'apprentissage, qui tout au long de sa vie multipliera les expériences, développera des pensées, entrera en action dans un environnement qui contribuera à sa représentation du monde et à une vie relationnelle. Les expériences qu'il vit dans ses découvertes sensorielles, ses activités diverses, ses interactions sociales contribuent à sa construction.

De nombreux chercheurs, depuis le début du XX è siècle, ont apporté leur éclairage sur le développement de l'enfant. De multiples théories offrent des lectures spécifiques et complémentaires des processus en jeu. Elles amènent à définir des étapes et établir des normes. Elles servent de repères pour comprendre et accompagner l'évolution des enfants.

Nous aborderons d'abord les fonctions psychomotrices. Elles sont la base des premières explorations de l'environnement et des premières relations avec autrui.
Nous présenterons ensuite plusieurs éclairages sur le développement de la pensée et des interactions. Puis, nous aborderons différentes approches du développement affectif et de la socialisation. Nous verrons enfin comment pensées, affects et interactions se manifestent dans des espaces spécifiques d'acquisition.

1.1. Les fonctions psychomotrices de l'enfant

Le bébé vient au monde avec quelques outils lui permettant d'établir les premières interactions avec son entourage. En deux ou trois ans, il passe de l'état de totale dépendance à celui d'un explorateur capable d'agir sur le monde à l'aide de ses sens et ses mouvements. Sa maturation biologique lui permet progressivement de multiplier les expériences et les découvertes. La croissance physique est le signe le plus visible de son évolution. Le développement du cerveau au cours de l'enfance permet aux capacités perceptives et aux habiletés motrices d'augmenter et de s'affiner. Le développement moteur offre à l'enfant de nouvelles zones d'exploration.

1.1.1. La croissance physique

La vérification régulière de la taille et du poids tout au long de l'enfance permet de vérifier si la croissance est harmonieuse. Des facteurs multiples interviennent : constitutionnels, énergétiques, endocriniens et psychologiques.

Les standards de référence utilisés en France sont les courbes de croissance établies par Sempé et Pédron, présentes dans les carnets de santé, actualisées en 1979 et 1995. Elles permettent de vérifier qu'un enfant grandit

normalement. Elles délimitent des tailles extrêmes observées chez moins de 3% des enfants. La taille est une mesure stable pour vérifier la croissance de l'enfant. Le poids complète les indications sur son état de santé et de nutrition.

La croissance physique est rapide dans les quatre premières années, et plus particulièrement de la naissance à 2 ans. En un an, les bébés gagnent de 25 à 30 centimètres et triplent leur poids. Ils prennent une dizaine de centimètres la deuxième année. A 24 mois pour les filles et 30 mois pour les garçons, ils ont déjà atteint la moitié de leur taille adulte. Ensuite, de 4 ans à 10-12 ans, l'enfant gagne en moyenne 5 à 6 centimètres par an. Puis une accélération se manifeste à la puberté. La taille adulte est généralement atteinte vers 16 ans pour les filles, 18 ans pour les garçons.

Des troubles de la croissance peuvent se manifester. Ils sont parfois liés à des anomalies chromosomiques, des maladies, des problèmes de dénutrition ou des carences affectives graves dans le cadre du nanisme psychosocial (Mariani, Chalies, Jeandel et Rodière, 2010).

1.1.2. Le développement du cerveau

Le cerveau est à l'origine de nos perceptions, nos pensées, nos actions et nos émotions. Son développement conditionne toutes nos facultés.

A la naissance, les parties les plus développées du cerveau sont celles du tronc cérébral. Il détermine le rythme cardiaque, la respiration, la pression artérielle, les fonctions élémentaires comme l'attention, l'habituation, le sommeil, l'éveil, l'élimination et les mouvements de la tête et du cou. La partie du cerveau la moins développée est le cortex cérébral, c'est à dire la couche externe constituée de substance grise qui régit les fonctions supérieures de la perception, les mouvements du corps et tous les aspects de la pensée et du langage.

Sa croissance rapide est due en grande partie à la croissance des neurones. Ils se multiplient et développent leurs connexions. Les dendrites et axones les prolongent pour transmettre les informations aux autres neurones. Le cerveau produit plus de neurones et de connexions que nécessaire. Les connexions les plus utilisées se renforcent, les autres sont éliminées pour gagner en efficacité dans le traitement des informations.

Ainsi, l'enfant qui vit dans un environnement riche ou intellectuellement stimulant conserve et développe un réseau plus dense et complexe que l'enfant dont l'environnement offre moins de stimulations. On pense que les différences individuelles concernant l'intelligence résultent des différences dans l'habileté du cerveau à développer des connexions entre les neurones en fonction de l'expérience (OCDE, 2007). Les premières stimulations sensorielles, la malnutrition, les mauvais traitements peuvent avoir un impact durable sur l'aptitude du cerveau à assimiler de l'information et à la stocker.

Les enfants abandonnés dans des orphelinats découverts en 1989 après la chute du dictateur Ceaucescu en Roumanie étaient affamés et passifs et ne démontraient aucune émotion. Ils avaient passé le plus clair de leur temps couchés, inactifs dans leur berceau ou leur lit en ayant peu de contacts entre eux ou avec le personnel soignant. La plupart des enfants de 2-3 ans ne marchaient pas et ne parlaient pas. Des tests d'imagerie par résonance magnétique du cerveau de ces orphelins roumains ont permis de déceler une inactivité extrême dans les lobes temporaux qui servent à réguler les émotions et recevoir les informations auditives. Plusieurs de ces enfants ont été adoptés ou placés dans des foyers d'accueil. Ceux qui étaient sortis de l'orphelinat avant l'âge de 6 mois ne présentaient pas de dommages cognitifs à l'âge de 11 ans alors que les plus âgés présentaient un retard important (Kolb et Whishaw, 2002).

Donc les stimulations doivent intervenir très tôt dans la vie. La grande plasticité du cerveau permet de compenser certaines lésions, d'autres circuits se mettent en place pour prendre le relais. Le processus se poursuit tout au long de la vie, les adultes peuvent produire de nouveaux neurones alors qu'on pensait pendant longtemps que le cerveau était presque entièrement formé vers 2 ans.

1.1.3. Les capacités perceptives

De multiples informations sensorielles parviennent à l'enfant. Il s'agit d'une part des sensations d'origine intéroceptive concernant l'état interne de son corps : les sensations de faim, de soif, de douleur entre autres, d'autre part les sensations proprioceptives concernant l'appareil vestibulaire de l'oreille interne et permettant la réalisation d'un grand nombre d'habiletés motrices. S'ajoutent les informations extéroceptives véhiculées par les organes sensoriels.

Dès la naissance, l'ouïe, le goût, l'odorat et le toucher sont opérationnels. La vue se développe plus lentement. A la naissance, le bébé voit à 20 cm, soit la distance qui sépare les yeux de l'enfant du visage de sa mère durant l'allaitement. Il peut reconnaître le visage de sa mère quelques heures après la naissance. Il peut percevoir les couleurs quelques semaines plus tard. Les mouvements qu'il fait lui permettent d'apprécier les distances et la profondeur des objets quand il s'en approche et s'en éloigne. Il commence à apprécier la profondeur vers 3 mois et coordonne les informations visuelles des deux yeux vers 7 mois.

Dès la naissance, il perçoit les contrastes phonétiques de toutes les langues naturelles et la perception des sons se fait comme pour l'adulte par catégorisation. Vers l'âge de 8 à 10 mois, il se spécialise dans la langue maternelle et ne discrimine plus les contrastes des langues étrangères.

Cependant, dès les premiers jours de la vie, les nourrissons sont plus sensibles à la voix maternelle qu'ils ont entendue in utero et dès 4 jours ils peuvent différencier leur langue maternelle d'une langue étrangère en utilisant des indices prosodiques tels que l'intonation, le rythme, l'accentuation. Les premiers mots sont compris vers 8 à 10 mois. Ensuite la progression est très rapide : 50 mots à 10 mois, 100 mots à 13 mois, 200 à 16 mois et 300 à 20 mois.

1.1.4. Les habiletés motrices

Les acquisitions motrices sont dépendantes de la maturation cérébrale, des capacités perceptives et cognitives et de l'expérience de l'enfant. Le développement moteur est un processus qui débute dès le début de la vie intra-utérine et se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Il s'élabore en interaction entre le système nerveux et les sollicitations de l'environnement. Par les actions motrices, les connexions s'établissent. Elles se complexifient à partir d'éléments moteurs simples.

La séquence d'acquisition des habiletés motrices est la même pour tous les enfants. Chaque enfant a son propre rythme de développement même s'ils passent tous par les mêmes étapes (Rigal, 2003). Les enfants handicapés les franchissent dans le même ordre mais en décalage par rapport aux autres. Les progrès sont variables et irréguliers. Ils peuvent être rapides pendant une période puis stagner. Des régressions temporaires sont même observées. Selon Gesell et Ilg (1963), le développement posturo-moteur se fait selon deux lois. La loi céphalo-caudale indique que le contrôle musculaire et postural s'opère de la tête vers les membres inférieurs. Le maintien de la tête précède la station assise qui précède elle-même la station debout. Le contrôle des membres supérieurs précède celui des membres inférieurs. La loi proximo-distale implique que le développement se fait de la partie la plus proche à la partie la plus éloignée de l'axe corporel. L'enfant exécute d'abord des mouvements de la tête et du tronc puis des épaules et du bras avant de développer les

mouvements des avant bras et des mains. Enfin l'enfant arrive à être de plus en plus précis et adroit dans ses manipulations. La même progression s'observe pour les membres inférieurs.

Comme le manifestent les enfants qui évoluent dans un environnement satisfaisant l'expérience influe sur le développement moteur. Restreindre les mouvements d'un bébé ralentit l'acquisition de ses habiletés motrices. Par exemple, dans un orphelinat iranien, des enfants qui restaient couchés sur le dos dans leur lit marchaient avec un retard d'un an par rapport à des enfants plus libres de leurs mouvements.

Selon Ajuriaguerra (1974), le développement psychomoteur s'établit selon plusieurs étapes qui vont « du corps subi » au « corps maîtrisé. » D'autres auteurs comme Wallon (1970) ou Staes et De Lièvre (2006) reprennent cette classification.

L'étape du « corps subi » concerne le nourrisson de 0 à 3 mois. Elle correspond au stade des mouvements réflexes. Les réflexes primaires ou archaïques apparaissent pendant la vie fœtale. Ce sont des mouvements non volontaires nécessaires à la survie de l'enfant. Ils correspondent à une réponse innée et automatique résultant de stimulations spécifiques. Il s'agit du réflexe de succion qui se manifeste quand on caresse la joue de l'enfant, celui de la marche automatique quand on maintient l'enfant au niveau du tronc, le réflexe d'agrippement quand on lui donne un doigt. Leur présence indique un bon fonctionnement du système sous cortico-spinal. Grâce à la myélinisation du système nerveux, processus par lequel les axones se recouvrent de myéline et permettent ainsi le contrôle volontaire des mouvements, et aux stimulations de l'environnement de l'enfant, ils disparaissent progressivement entre 2 et 4 mois et se transforment en mouvements volontaires. D'autres s'intègrent et se transforment dans des formes de comportement plus complexes comme le réflexe de fouissement, de succion, de déglutition ou le réflexe des points

cardinaux. Certains réflexes adaptatifs sont présents toute la vie : clignement des yeux, bâillement, toux, nausée, éternuement, réflexe pupillaire. L'enfant communique d'abord par l'intermédiaire de son tonus qui constitue la base des activités motrices et posturales et la trame de tous les mouvements. Le tonus est l'état de tension des muscles qui assure le maintien d'une position et varie suivant les informations données par le système kinesthésique. Il favorise le déroulement de la motricité volontaire. Le bébé a au départ une motricité globale dont les décharges sont généralisées à tout le corps. Wallon (1934/1949) parle de « relation tonico affective », Ajuriaguerra (1974) parle de « dialogue tonique ». L'hypertonie d'appel correspond à l'expression des besoins et au déplaisir, l'hypotonie de détente exprime la satisfaction des besoins. Au début de la vie, la posture qui correspond à la mise en forme des attitudes dans des positions déterminées se confond avec le tonus. Les mouvements sont souvent accompagnés de syncinésies, mouvements involontaires inutiles et étrangers aux mouvements sollicités. Elles diminuent avec l'amélioration des habiletés motrices et la capacité de dissocier les mouvements. L'ouverture de la main et l'extension des doigts prépare la préhension de l'objet. L'extension de la tête permet de diriger le regard vers l'extérieur. Puis les mouvements se différencient et se précisent.

La seconde étape est celle du « corps vécu » jusqu'à trois ans. Elle correspond au stade sensori-moteur défini par Piaget (1937/1967). Les expérimentations effectuées par l'enfant l'amènent progressivement à se dissocier du monde extérieur par la vision et la proprioception. La progression du tonus permet la tenue de la tête vers 3 mois, la station assise sans appui vers 7 mois, la station debout avec appui vers 10-12 mois. L'acquisition de la station assise a des effets sur la respiration. Elle permet aux enfants d'explorer de nouvelles vocalisations (Iverson, 2010). Les rétroactions auditives et proprioceptives de ces nouvelles vocalisations favorisent leur pratique ainsi qu'une augmentation du nombre et de la longueur des mots prononcés lors d'une inspiration. Les progrès moteurs s'organisent autour de la maîtrise de l'équilibre, fonction

sensori-motrice qui assure la stabilité dynamique de la posture. Le maintien de la posture suppose des ajustements permanents d'autant plus importants que l'enfant est en mouvement. Dans un premier temps, l'enfant abaisse son centre de gravité et multiplie les points d'appui pour éviter d'être déséquilibré. La marche nécessite l'acceptation du déséquilibre et la rééquilibration. Vers 13 – 15 mois, l'enfant utilise le talon au lieu de la pointe des pieds dans sa marche. Vers 18 mois, sa marche est aisée sur une surface plane. Ultérieurement, quand il contrôle suffisamment son équilibre, l'enfant peut effectuer des rotations et des sauts. Le fait de se déplacer l'aide à appréhender la position des objets, évaluer les distances, il se rend compte que les personnes et les objets lui apparaissent différemment selon qu'ils sont proches ou éloignés. Quand il se déplace, il entend les parents lui faire des recommandations et apprend à prendre en considération ce qu'ils lui disent. La marche apporte une plus grande autonomie. Chaque nouvelle habileté maîtrisée lui apporte des occasions nouvelles d'explorer son environnement. La préhension nécessite une coordination oculomotrice, il doit pouvoir s'orienter vers l'objet qu'il veut saisir, transporter sa main, régler son mouvement en fonction de la distance. Elle s'affine en trois étapes successives. La saisie cubito-palmaire survient vers 5 -6 mois à la suite de la disparition du *grasping* quand l'enfant touche l'objet volontairement. Il peut passer ensuite un objet d'une main à l'autre. La saisie digito-palmaire entre les doigts et la paume de la main survient vers 6 à 7 mois, la saisie radio-palmaire avec une opposition pouce index débute vers 9 mois. Vers 10 mois, il est capable de vider et remplir des contenants, il peut appuyer sur des boutons. Vers 2 ans, il peut faire tourner des objets, positionner des cubes et les encastrer. La latéralisation est progressive entre 2 et 4 ans. Ce processus consiste à passer d'une utilisation indifférenciée de l'un ou l'autre côté de son corps à une différenciation, puis à l'établissement d'une dominance d'un côté du corps sur l'autre. Cette dominance lui assure une plus grande efficacité dans ses mouvements. Outre la maturation physique, sa motivation à agir, l'aménagement physique de son environnement interviennent. Il expérimente différents comportements avant de retenir celui

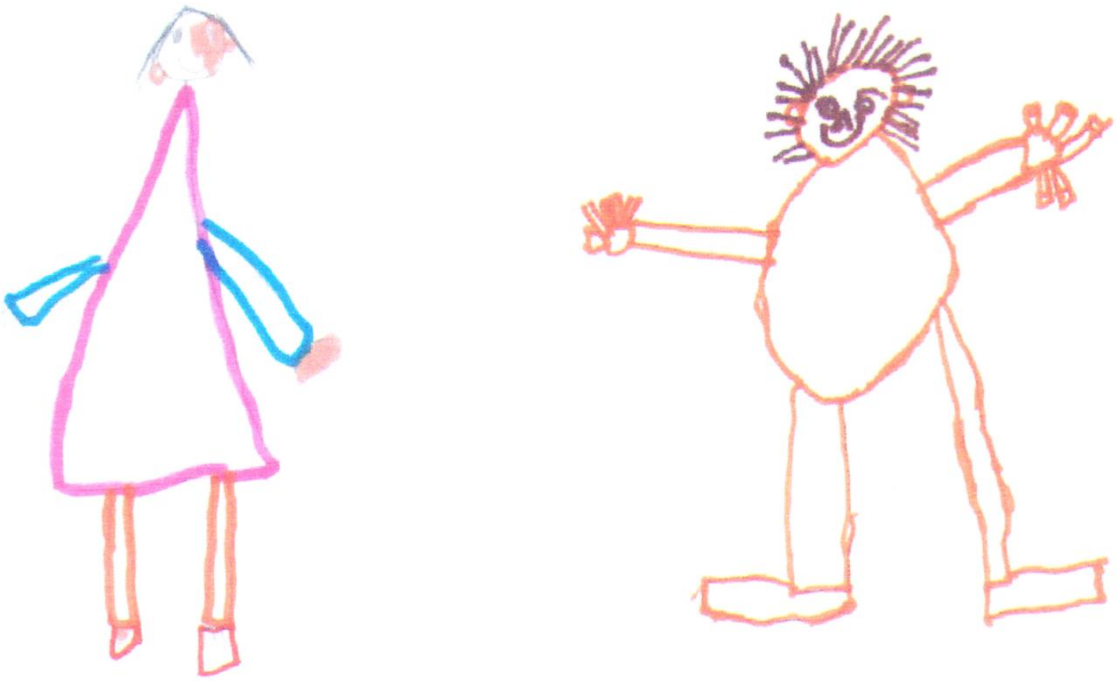
qui lui permettra le mieux d'atteindre son but. A l'entrée à l'école, vers 2 ou 3 ans, il maîtrise mieux ses comportements moteurs fondamentaux. Il arrive mieux à coordonner ses mouvements par rapport à ses intentions. Les conduites motrices de base se perfectionnent. Selon Haywood et Getchell (2014), les enfants de 2-3 ans ont des amplitudes de mouvements limitées et des enchaînements approximatifs. Vers 4-5 ans, la coordination et le contrôle moteur s'améliorent. Puis, les mouvements s'enchaînent de manière coordonnée et fluide. La marche est plus assurée, l'enfant court vers 2 ans, peut rattraper et lancer une balle. Il gagne en équilibre et commence à s'habiller seul. Il monte les escaliers en alternant les pas vers 30 mois, peut faire du tricycle à 3 ans. Les jeux lui permettent de mieux maîtriser les habiletés mais il n'est pas encore en mesure de comprendre les règles de jeux structurés. La coordination des mains et des doigts permet de tracer des cercles, puis de produire des formes géométriques de plus en plus complexes, de dessiner. Le contrôle des sphincters est normalement acquis. A partir de 5 ans, il prend conscience de son propre corps. Il devient capable, en étant attentif à ses perceptions d'améliorer ses gestes. Ses expériences sensorielles et motrices l'amène à intégrer son schéma corporel lui permettant d'établir les frontières de son corps et de mieux en situer les limites. Selon Ajuriaguerra (1974), le schéma corporel « est édifié sur les impressions tactiles, kinesthésiques, labyrinthiques et visuelles ». C'est « une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé, la synthèse dynamique qui fournit à nos actes comme à nos perceptions le cadre spatial de référence où ils prennent leur signification ». Le schéma corporel est la connaissance que l'on a de soi à partir de son corps. Il se construit ainsi à partir des références internes constituées par les perceptions sensorielles, la connaissance des dimensions spatiales du corps, l'identification des différentes parties, la dominance latérale et les échanges avec l'extérieur. Il intègre ainsi progressivement les limites dans l'espace, ses possibilités motrices et d'expressions. Cela débute avec la reconnaissance de son image dans le miroir vers 18 mois.

L'entrée dans la figuration par le dessin se fait vers 3 ans et demi avec le dessin du bonhomme-têtard.

Illustration 1 : dessins « du bonhomme » d'enfants de 3 ans et demi-4 ans

L'enfant dessine une figure fermée avec à l'intérieur la présence du regard. Deux traits partant de la tête vers le haut représentent les bras, deux autres vers le bas les jambes. Puis le bonhomme se structure.
Le visage se complexifie, le nez et la bouche apparaissent, entre les jambes et la tête, le tronc est représenté, les membres s'épaississent, les proportions s'affinent. Les vêtements et accessoires prennent une importance croissante. Les sexes sont affirmés dès 5 ans par l'ornementation et le contexte.

Illustration 2 : Dessins d'enfants de 5 ans



L'enfant qui entre à l'école élémentaire a une plus grande aisance corporelle, une meilleure coordination et un meilleur équilibre. Il peut marcher le long d'une ligne à 6 ans. Il peut conserver une position sans bouger les points d'appui. Il peut se servir de son expérience pour ajuster ses déplacements en fonction des caractéristiques de l'environnement et des siennes. Il a davantage de fluidité dans les gestes et peut écrire. Toutes les nouvelles expériences l'enrichissent et les perceptions sensorielles liées aux expériences motrices, au

ressenti musculaire et cénesthésique progressivement intégrées l'amènent à pouvoir se représenter.

La troisième étape est celle du corps représenté de 7 à 12 ans. L'enfant sait nommer et situer les différentes parties de son corps. Par le dessin et le langage, éventuellement le modelage, il affine la représentation qu'il en a. Dans les dessins, il peut se représenter de profil.

Illustration 3 : Dessins d'enfants de 8 ans

Cela indique une aptitude à la décentration et au regard extérieur qu'il est capable de porter sur lui-même. Il peut se représenter en toutes positions et situations. Il peut inventer des gestes, trouver différentes manières de franchir

un obstacle, anticiper un geste à accomplir, ce qui nécessite d'avoir une image mentale du mouvement, une capacité à mémoriser et à anticiper. Il peut exécuter des mouvements de plus en plus complexes qui supposent de pouvoir analyser, coordonner, planifier, gérer dans l'espace ces mouvements. Il peut adapter son geste aux différentes situations, ce qui nécessite un traitement rapide et une capacité d'anticipation sur le plan spatio-temporel.

L'adolescence est la période du corps maîtrisé grâce aux apprentissages antérieurs. Les fonctions motrices sont opérationnelles et coordonnées en fonction des buts à atteindre et des problèmes à résoudre. Cependant, c'est aussi une période de bouleversements corporels à cause des modifications importantes dues à la puberté. Les expériences motrices de l'enfance permettent à l'adolescent de mieux appréhender les changements dans sa relation à lui-même et à son environnement. Celles-ci se poursuivent ensuite tout au long de la vie dans une recherche d'équilibre sur différents plans posturo-moteur, relationnel, affectif.

1.1.5. Les étapes du développement moteur :

Tableau 1 : Les étapes du développement moteur d'après Bee et Boyd

Âge	Habiletés posturales	Habiletés manipulatoires	Habiletés locomotrices
1 mois	Redresse légèrement la tête : suit des yeux les objets qui se déplacent lentement	Tient un objet qu'on lui place dans la main	A le réflexe de la marche

De 2 à 4 mois	En position ventrale redresse la tête, peut maintenir la tête dans l'axe du corps.	Commence à tendre la main vers les objets à la vue	
De 4 à 6 mois	Se tient assis avec un support, en position assise, tient la tête droite	Cherche à atteindre les objets et les saisit	Se tourne sur lui-même, rampe.
De 7 à 9 mois	Se tient assis sans support	Saisit les objets avec ses doigts en opposant le pouce, transfère les objets d'une main à l'autre	Marche à quatre pattes
De 10 à 12 mois	S'accroupit et se penche	Montre des signes de préférence pour l'une de ses mains, saisit une cuillère mais éprouve des difficultés à diriger la nourriture vers sa bouche	Se redresse pour se mettre debout, marche en se tenant aux meubles puis sans aide
De 13 à 18 mois	Envoie une balle à un adulte en la faisant rouler.	Empile deux cubes, introduit des objets dans	Marche à reculons, court, monte un escalier

		un récipient et les lâche	
De 19 à 24 mois	Saute en l'air	Utilise une cuillère pour se nourrir, peut empiler de 4 à 10 blocs	Monte et descend les escaliers : deux pieds par marche.
Vers 2-3 ans	L'équilibre est bien établi, saute à pieds joints, pivote, roule, pousse et conduit un tricycle.	Découpe avec des ciseaux, s'habille et se déshabille.	Accélère et ralentit.
Vers 4-6 ans	Tient en équilibre sur un pied pendant 4 à 8 secondes, attrape un ballon.	Préférence manuelle nette. Plie une feuille de papier. Brosse ses dents. Dessine un carré vers 4 ans et demi, un triangle à 5 ans, un losange à 6 ans. Tient correctement son crayon et le déplace avec les mouvements du poignet, pas du bras.	Descend l'escalier un pied par marche.

A partir de 7 ans	De plus en plus performant dans les jeux de ballons, distingue sa droite de sa gauche	Geste plus efficace et plus autonome, les signes tracés correspondent aux modèles, les lettres sont liées	Habiletés motrices plus complexes à partir des acquis de base

Le développement psychomoteur de l'enfant est d'abord le développement de sa motricité qui amène la prise de conscience de soi, de son corps, de son environnement spatial et des possibilités de s'y adapter. L'activité psychomotrice est à la base de tout apprentissage. L'influence exercée par les stimulations provenant du milieu est fondamentale comme le montrent de multiples études (Newell, 1986 ; Rigal, 2009). Petit à petit, à partir des perceptions internes et externes qui s'inscrivent dans sa mémoire perceptive, il passe du ressenti à l'action et la représentation. Ainsi, à partir de l'expérience, basée sur le vécu corporel et les interactions avec autrui, l'enfant progresse dans sa découverte de lui-même et du monde environnant. La construction de son schéma corporel, les repères dans le temps et l'espace résultant des mouvements et expériences motrices sont des pré requis aux apprentissages scolaires (Rigal, 2009 ; Staes et De Lièvre, 2006). Ainsi, son développement moteur participe au développement de sa pensée et de ses relations avec autrui.

1.2. Modèles théoriques de développement : entre pensée et interactions.

Au fur et à mesure qu'il grandit, l'univers de l'enfant s'enrichit et se diversifie. Ses sens et sa motricité le conduisent à agir sur le monde. Si l'être humain possède la capacité d'apprendre dès la naissance, c'est grâce à son expérience qu'il acquiert des connaissances. Il entend, voit, goûte, sent, touche puis utilise

son intelligence et sa mémoire pour distinguer les différentes informations sensorielles. Il apprend à agir sur son environnement.

Selon Grissmer (Grissmer, Grimm, Steele, Aiyer et Murrah, 2010), motricité et cognition sont liées. Plusieurs activités cognitives utilisent des fonctions de contrôle et de modulation. Elles se trouvent dans le cervelet et les noyaux gris centraux qui se développent lors de l'acquisition des habiletés motrices de base. Les structures neurales qui se mettent en place lors du développement moteur, entre le cortex préfrontal et les aires motrices, sont aussi utilisées dans l'apprentissage cognitif. Diamond (2000) suggère que les zones corticales associées à l'apprentissage moteur et celles associées aux activités cognitives sont activées simultanément dans certaines tâches motrices et cognitives. Nous verrons d'abord comment Piaget conçoit le développement de la pensée logique. L'action est pour lui le moteur de la construction de l'intelligence. Puis nous présenterons le développement des habiletés sociales avec la théorie de l'esprit. Ensuite, nous verrons comment Wallon envisage le développement global de l'enfant en interaction avec son milieu. Vygotski et Bruner donnent également à l'environnement social et culturel de l'enfant une importance primordiale pour son développement.

1.2.1. Piaget (1896-1980) et le développement de la pensée logique

Piaget a été frappé par les constantes dans la construction de la pensée chez les enfants. Il a formulé l'hypothèse que les enfants cherchent activement à comprendre leur environnement et dès le début de leur vie, ils explorent tout ce qui les entoure. Pour lui, le développement cognitif est une suite de transformations de modes de pensée permettant à l'enfant de s'adapter de mieux en mieux à son environnement. Il est constitué d'un ensemble de processus d'adaptation du sujet au monde.

Au départ, il exerce des réflexes innés, puis il fait des expériences nouvelles et développe des structures mentales de plus en plus complexes. Grâce aux manipulations d'un objet qu'il observe, touche, manipule, l'enfant se construit une connaissance puis il intègre une représentation intériorisée de l'action. Il crée ainsi des structures cognitives appelées schèmes qui représentent des façons d'agir et de penser. Ils correspondent à l'organisation des instruments de connaissance dont dispose un enfant à un moment donné. Il peut s'agir des façons de prendre un objet ou des façons de classer des éléments dans des catégories. L'enfant passe des schèmes sensoriels et moteurs simples aux schèmes mentaux complexes par un mécanisme d'adaptation active à son environnement qui repose sur trois processus : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration (Piaget, 1937/1967).

L'assimilation consiste à intégrer une nouvelle information en l'associant aux connaissances déjà présentes. C'est rendre familière une découverte. Par exemple, le bébé découvre un nouveau jouet en le touchant, le regardant, le mettant à sa bouche. L'enfant associe un chien aux autres chiens qu'il a déjà vus.

L'accommodation consiste à modifier un processus cognitif existant pour tenir compte d'une nouvelle information. Quand celle-ci ne peut pas s'intégrer aux connaissances précédentes, il est alors nécessaire de modifier la perception de la réalité pour y intégrer des éléments nouveaux. Le bébé peut ainsi distinguer un contenant et un contenu. Il découvre qu'il peut mettre un cube dans une boite puis qu'une pelle peut servir à mettre du sable dans un seau. Il découvre qu'un animal à quatre pattes peut non seulement être un chien mais aussi un chat, un lapin et bien d'autres animaux.

L'équilibration est le troisième processus par lequel l'individu procède à une restructuration de ses schèmes. Ainsi l'équilibration résulte de l'assimilation correspondant à l'incorporation de données extérieures nouvelles et

l'accommodation ou modification des schèmes en fonction des éléments à assimiler. Par exemple le bébé de six mois qui désire mettre en mouvement un objet agite bras et jambes sans réussir à l'atteindre. Il découvre qu'à l'aide d'un autre objet, il parvient à le bouger. Il intègre alors le contact entre les mouvements du corps et les objets et restructure l'ensemble de ses connaissances. L'enfant passe d'un mode d'organisation à un autre plus évolué.

L'apprentissage se produit sur un mode intégratif « le sujet épistémique, par son savoir, se construit en construisant le monde. Mais, grâce aux schèmes qu'il mobilise, il a aussi le pouvoir de maîtriser, à différents niveaux, les éléments de son environnement. » (Resweber, 2015, p.106). Cette progression se fait selon quatre stades de développement cognitif. Chaque période se nourrit de la précédente et suppose une restructuration majeure du mode de pensée de l'enfant. Ainsi la construction des outils de connaissance s'organise par stades dans des structures de complexité croissante.

Au cours de la période sensorimotrice, l'enfant se découvre et découvre son environnement à travers les activités sensorielles et motrices. Il parvient peu à peu à coordonner les informations et à les utiliser pour résoudre des problèmes simples. Il s'intéresse d'abord à ce qui lui est accessible par les sens. Puis il s'intéresse à ce qu'il ne voit plus. Pour Piaget (1937/1967), la principale acquisition de ce stade est celle de la permanence de l'objet. Il la situe vers 9 mois. C'est la compréhension du fait que les objets et les personnes continuent d'exister même si on ne les perçoit plus. Au début, le nourrisson ne ferait pas la distinction entre lui-même et le monde environnant qu'il percevrait comme une extension de sa propre personne. Puis, peu à peu, il se rendrait compte que les personnes et les objets qui l'environnent possèdent une existence distincte de la sienne même quand il ne les perçoit plus. Vers quatre mois, le bébé peut chercher l'objet qu'il a laissé tomber mais il se comporte comme s'il n'existait plus quand il est caché. Si on lui donne un autre objet, il s'intéresse à celui-ci au détriment du précédent. On pense aujourd'hui qu'il ne le recherche pas

parce qu'il n'en a pas encore la possibilité. Des études basées sur l'habituation (Baillargeon et Devos, 1991 ; Spelke, 2000) montrent que le bébé de 4 à 8 mois comprend qu'un objet continue d'exister même s'il ne le voit plus. Cette méthode d'investigation est basée sur le fait qu'un enfant se concentre sur les éléments nouveaux dans son environnement au détriment de ceux qui lui sont familiers. Quand deux stimuli lui sont présentés, il regarde plus particulièrement celui qu'il n'a jamais rencontré. Cela signifie qu'il a une représentation mentale de celui qu'il a déjà vu. Cette capacité de discrimination a été constatée aussi bien sur le plan auditif que visuel. Vers 8 mois, il cherche activement ce qui est nouveau. C'est vers 9 mois qu'un enfant est capable d'aller chercher un jouet caché. Cependant, si on change la cachette, jusqu'à 12 mois, l'enfant va le chercher là où il a été initialement caché, ce qui est appelé « l'erreur A non B ». Piaget pensait de ce fait que la permanence de l'objet n'était vraiment établie qu'à 12 mois. Selon Diamond (1998, citée par Houdé, 2015), cette erreur vient d'un défaut d'inhibition d'un geste programmé en raison de l'immaturité du cortex préfrontal. Spelke (2000) montre selon la même technique que les enfants sont surpris quand un objet inanimé se déplace sans être en contact avec un autre, quand une balle roule derrière un écran et ressort d'un second écran sans avoir traversé l'espace entre les deux, quand une balle semble se déplacer selon deux itinéraires différents. Par contre, ils ne sont pas surpris si ces mêmes déplacements sont le fait d'êtres humains. Ainsi, les enfants pourraient acquérir très précocement les principes de contact, de continuité, de cohésion et la spécificité des êtres animés par rapport aux objets inanimés. Pour Spelke, il s'agirait d'une compétence innée du bébé. Pour Baillargeon (1989) et Lécuyer (2014), il s'agirait plutôt d'une faculté d'apprentissage perceptif innée. Les connaissances physiques se construiraient par des mécanismes de catégorisation des situations observées. Baillargeon propose à des bébés de 3 à 12 mois des situations dans lesquelles une boîte et un support sont présentés. Le bébé de 3 mois s'attend à ce que la boîte reste stable quand elle est en contact avec le support. Vers 5 mois, il prend en considération le type de contact entre les deux objets. A 6 mois, quand l'enfant peut lui-même

poser des objets sur des supports, il prend en considération la surface de contact avec le support. Selon Baillargeon (2000), cette connaissance de l'enfant vient à la fois de ses observations et de ses actions. Vers deux ans, cette acquisition est bien installée. Cela permet à l'enfant d'envisager le retour de ses parents quand ils s'absentent. Il peut ainsi appréhender le temps, l'espace, le monde en changement.

Selon Piaget (1972), les enfants qui entrent à l'école maternelle ont atteint le stade préopératoire. Ils ont la capacité d'utiliser des symboles tels que les mots pour représenter les objets. Ils commencent à saisir les relations de cause à effet mais sur la base de la proximité dans le temps. Si deux événements surviennent en même temps ou dans le même contexte, ils établissent des relations entre les deux. Ils utilisent souvent des phrases avec des « parce que » ou des « alors ». Ils ont tendance à croire que tous les événements ont des relations causales prévisibles.

Vers 4 ou 5 ans, les enfants peuvent commencer à comparer des quantités numériques et comprennent les notions de plus et moins. Vers 5 ans, ils peuvent réciter les chiffres jusqu'à 20 dans l'ordre. A l'entrée au CP, ils peuvent comparer des quantités, faire des additions et soustractions simples. Ils sont encore centrés sur leur propre point de vue et il leur est encore difficile de penser qu'on peut avoir un point de vue différent.

Au stade des opérations concrètes, l'enfant est capable d'utiliser des opérations mentales pour résoudre des problèmes concrets. A l'entrée à l'école élémentaire, de nouveaux progrès cognitifs l'amènent à avoir une pensée moins égocentrique et de plus en plus logique. Elle est de plus en plus souple et efficace. Il maîtrise la notion de conservation. Si on donne à l'enfant deux boules de pâte à modeler de la même grosseur et que l'on façonne l'une des deux boules en forme de serpent, l'enfant est capable de dire que la boule et le serpent contiennent la même quantité de pâte à modeler. Il acquiert le principe

d'identité et de réversibilité. Il est capable de décentration : il peut prendre en compte deux dimensions à la fois. Les enfants ont besoin de s'appuyer sur des expériences concrètes pour appréhender la conservation.

La plupart des enfants sont capables de compter dans leur tête. Pour additionner, ils sont capables de compter à partir d'un des nombres sans repartir à 0. Vers 9 ans, ils sont capables d'en faire autant avec les soustractions.

Les enfants font des progrès dans leur capacité à soutenir leur attention, traiter et retenir l'information, planifier et contrôler leur comportement. Tous ces progrès sont reliés entre eux et permettent d'atteindre un but ou de résoudre des problèmes. Au fur et à mesure qu'ils progressent, les enfants deviennent de plus en plus conscients du type d'information auquel il faut faire attention et qu'il faut retenir. Ils comprennent mieux comment fonctionne la mémoire et utilisent des stratégies qui peuvent les aider à se rappeler une information.
Ils peuvent se concentrer plus longtemps et se centrer sur les informations pertinentes en rejetant les autres.

Tableau 2 : Les stades piagétiens

Stade	Âge	Principales caractéristiques	Principales acquisitions
Sensorimoteur	Naissance à deux ans	Le bébé comprend le monde à partir des sens et de la motricité.	Permanence de l'objet.
Préopératoire	2 à 6 ans	L'enfant utilise des symboles pour penser et parler. Il envisage le point de vue d'autrui, classifie des objets,	Langage, pensée symbolique.

		utilise une logique simple.	
Opérations concrètes	6 à 12 ans	L'enfant utilise des opérations mentales pour résoudre des problèmes concrets. Il comprend des relations spatiales et des liens de causalité.	Notions de conservation, classification, réversibilité, décentration.
Opérations formelles	12 ans et plus	L'enfant devient apte à manier les idées aussi bien que les objets. Il peut réfléchir sur des idées, des données abstraites.	Pensée abstraite, raisonnement hypothético-déductif.

Les découvertes expérimentales des trente dernières années ont remis en cause les stades piagétiens et la maturation à partir de l'action. Le développement cognitif ne se ferait pas de façon linéaire et cumulative. « L'intelligence de l'enfant se définit à la fois par des compétences précoces et des erreurs tardives, ce qui rend son trajet plus biscornu qu'il ne l'était dans le modèle linéaire du progrès en *escalier* de Piaget. » (Houdé, 2015). D'une part, le bébé a des capacités cognitives complexes qui ne correspondent pas à un fonctionnement sensori-moteur, d'autre part, les adultes font des erreurs à cause de biais perceptifs. Lécuyer (1989) pense que l'intelligence des bébés passe par la perception. Siegler (2000) envisage plutôt le développement de l'enfant comme des vagues qui se chevauchent. Selon lui, le développement serait le résultat de systèmes dynamiques non linéaires.

Les recherches récentes ont également remis en cause l'acquisition du nombre. Pour Piaget, la notion de nombre se construit à partir de la catégorisation et de

la sériation. Les tâches de classification et sériation sont réussies vers 6-7 ans. Pour construire un nombre, l'enfant doit retenir les principes d'inclusion et de sériation. Il doit aussi avoir acquis la notion de conservation des quantités. Gelmann (cité par Houdé, 2015, p. 58) montre que dès l'âge de 3 ans les enfants sont capables de dénombrer en respectant le principe d'ordre, de correspondance terme à terme des nombres et des objets à compter, le principe de cardinal et le principe d'abstraction (on ne tient pas compte de la couleur ou de la forme des objets, juste de la quantité). Donc les difficultés rencontrées par les enfants de moins de 6 ans dans les tâches de Piaget seraient procédurales et non pas conceptuelles. Selon Wynn (citée par Houdé, p.62), les bébés de 4-5 mois sont déjà capables de distinguer « un » de « plusieurs ». Le bébé serait capable de garder les objets en mémoire et d'effectuer des opérations additives ou soustractives rudimentaires. Le bébé a donc des capacités numériques avant l'apparition du langage (Wynn, 1992, 2000). Ensuite, il apprend à utiliser les mots correspondant aux nombres. Pour Karmilloff-Smith (1992), l'enfant passe des connaissances implicites à des connaissances explicites par « redescription cognitive ». Selon Siegler (2000 ; 2001), l'enfant utilise un grand nombre de stratégies cognitives qui entrent en compétition.

Les erreurs constatées dans les tâches piagétiennes viennent du fait que les enfants utilisent des heuristiques rapides et la plupart du temps efficaces plutôt que des algorithmes plus sûrs mais plus lents. Les capacités d'inhibition de l'enfant de plus de 7 ans lui permettent de réussir la tâche. « Au delà des capacités précoces dans des situations optimales (les données sur le bébé), penser c'est aussi (chez l'enfant) décrire en termes nouveaux, notamment avec le langage, et inhiber». (Houdé, 2015, p.75). Des biais de raisonnement interviennent dans la plupart des notions. Ils sont liés aux stratégies heuristiques rapides et automatiques utilisées et au défaut d'inhibition des stratégies perceptives. Il faut le temps que les fonctions exécutives localisées dans le cortex préfrontal puissent contrôler l'exécution des conduites et

prendre des décisions stratégiques. De plus, les émotions, associées au sentiment de soi (Damasio, 1999) sont en relation étroite avec le raisonnement (Damasio, 1995, 2003). Elles permettent de prendre conscience des erreurs et d'éprouver le plaisir de découvrir la solution.

L'intelligence pour Piaget c'est assimiler, c'est à dire découvrir en intégrant les données extérieures, se les approprier, comprendre. C'est aussi accommoder, c'est à dire transformer ses outils de connaissance et inventer. Si les découvertes récentes ont remis en cause un certain nombre de théories piagétiennes, sa pensée continue d'influencer la pédagogie. L'action de l'individu dans la construction des savoirs, le conflit cognitif envisagé comme source de développement, les apprentissages perçus comme des résolutions de problèmes, l'importance des connaissances antérieures pour structurer les nouvelles données restent des éléments fondamentaux que les programmes scolaires ont assimilés et accommodés. Par contre, Piaget a étudié le sujet épistémique sans prendre en compte les interactions avec son entourage. Or, pour que les compétences des nourrissons soient mises en œuvre et transformées en performances, elles doivent rencontrer l'attention et l'interprétation de l'entourage. Le petit d'homme ne peut se développer qu'en interaction avec ses semblables.

1.2.2. Le développement des habiletés sociales : la théorie de l'esprit

L'être humain est depuis le début de la vie en relation avec autrui. Progressivement, au cours de l'enfance, il accède à la compréhension des intentions de l'autre, il interprète les manifestations de ses émotions, il affine ses possibilités de communication avec lui. « La théorie de l'esprit est la capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en terme d'états mentaux. » (Tanet-Mory, 2014, p.107) Cela permet de donner sens aux comportements sociaux, de les prévoir, de comprendre les intentions communicatives de l'autre. Pour

Tomasello (2004, p. 11), « Comprendre que l'autre est, comme nous, un être intentionnel est essentiel pour entrer dans l'apprentissage culturel humain ».
Dès le début de la vie, le nourrisson est capable de suivre le regard des autres. Meltzoff et Keith More (2002) ont montré que, dès la naissance, les bébés sont capables d'imiter les humains qui les entourent en reproduisant les mouvements de la langue et des lèvres. L'imitation néonatale est fondamentale pour le développement ultérieur de l'intersubjectivité.

Puis le sourire dans les échanges avec autrui vers 6 semaines et les échanges face à face entre le bébé et l'adulte sont les signes d'une expérience partagée avec l'adulte. Stern (1989) appelle *accordage affectif* ce qui donne au bébé le sentiment d'être compris et accompagné dans ses émotions quand le parent reçoit ses états affectifs et lui répond. Ce sont des moments de rencontre entre deux sujets. Par son intervention, le parent apporte un élément nouveau dans les échanges et transforme ainsi le paysage intersubjectif. Si une perturbation est acceptée et prise en compte par le bébé, un nouvel état d'organisation intersubjectif en résulte. Cela permet à l'enfant de prendre progressivement conscience de lui et d'autrui, de participer à des jeux simples qui se jouent à tour de rôle (ibid.), de comprendre des comportements orientés vers un but comme s'emparer d'un objet ou tendre la main vers lui. En s'accordant, la dyade mère-enfant crée un espace intersubjectif « un espace mental commun, l'intersubjectivité primaire, à partir de laquelle la théorie de l'esprit se construit en fonction des expériences vécues par l'enfant » (Tanet-Mory, 2014, p.107). Les travaux de Spelke (2000) montrent que les bébés sont capables de comprendre que les êtres humains se différencient des êtres inanimés par leur capacité à se déplacer en fonction des intentions qui les animent.

Vers 9 mois, à l'âge où selon Spitz le bébé manifeste de la crainte vis à vis d'un visage étranger, Rochat (2009) évoque l'apparition de la « coconscience ». L'enfant prend à la fois conscience d'autrui et conscience de lui-même dans le regard d'autrui. Il s'agit de « la conscience précoce d'autrui en même temps

que de soi, de soi avec autrui, sous le regard et dans l'écoute d'autrui, en sa présence. » (Georgief, 2014). C'est également l'âge où se manifeste l'attention conjointe (Carpenter, Nagel et Tomasello, 1998 ; Aubineau, Vandromme et Le Driant, 2015). Il partage avec l'adulte des événements perçus dans l'environnement. « Cette étape marque les débuts d'échanges sociaux qui deviennent non seulement réciproques mais aussi référentiels aux choses et événements de l'environnement. » (Rochat, 2003). C'est l'ouverture à la pensée symbolique. Les bébés passent beaucoup de temps à imiter le comportement des autres, que ce soient les adultes ou les autres enfants de leur entourage. Ils s'approprient ainsi des savoir-faire et façonnent leurs conduites. Le bébé désigne à l'adulte un objet d'intérêt afin de partager avec lui des émotions. « L'attention conjointe est un comportement visant un partage empathique de représentation et d'émotions comme fin » (Georgief, 2014, p.52).

Onishi et Baillargeon (2005) ont montré que dès 15 mois les bébés sont capables d'attribuer à autrui des croyances grâce à la procédure de transgression des attentes visuelles. L'expérimentateur place un jouet dans une boite. Puis il s'absente. Pendant ce temps-là, le jouet change de boite par l'intermédiaire d'un procédé mécanique. Quand il revient, il va chercher le jouet dans l'une des deux boites. Le bébé est surpris si l'expérimentateur cherche le jouet dans la seconde boite. Cela signifie qu'il attribue une fausse croyance à l'expérimentateur, celui-ci n'ayant pas été témoin du changement de boite.

Vers l'âge de 2 ans, l'enfant est capable de comprendre que les autres manifestent des états mentaux différents du sien. Il joue à faire semblant (Kavanaugh, 2006). Il comprend que les gens seront heureux s'ils obtiennent ce qu'ils souhaitent et malheureux dans le cas contraire (Welmann et Banerjee, 1991). Il se rend compte qu'il peut avoir des désirs différents d'une autre personne. (Meltzoff, Gopnik et Repacholi, 1999). Il parle de ce que lui et d'autres veulent. Vers trois ans, il peut évoquer ce que d'autres pensent (Bartsch et Wellman, 1995). Il peut attribuer des désirs et des intentions à

autrui. Il sait identifier l'état émotionnel d'une personne en fonction de la concordance entre la situation et les intentions de cette personne. Mais il interprète à partir de son seul point de vue et pense que les autres le partagent. Il prête ses préférences, ses désirs, ses intentions à autrui.

Vers 4 ans, il peut comprendre que deux personnes peuvent avoir des perspectives différentes sur un objet (Melot, 2001). Il réalise que les pensées qu'on peut avoir peuvent être erronées. Wimmer et Perner (1983) proposent à des enfants entre 3 et 8 ans différentes situations pour savoir si l'enfant est capable de faire abstraction de ce qu'il sait pour imaginer les réactions d'une autre personne qui ne sait pas qu'il sait. Le problème des « *fausses croyances* » consiste à proposer à des enfants entre 3 et 8 ans deux poupées représentant un petit garçon Maxi et sa maman, un morceau de plastique représentant du chocolat, une boite rouge et une boite bleue représentant des placards de cuisine. Devant l'enfant, on joue la scène suivante : Maxi et sa maman reviennent de faire les courses. Maxi place le chocolat dans le placard bleu puis sort de la pièce pour aller jouer dans le jardin. Alors qu'il est absent, sa maman utilise une partie du chocolat pour faire un gâteau et range le reste du chocolat dans le placard rouge. Maxi revient et veut manger du chocolat. On demande alors à l'enfant où Maxi va chercher le chocolat. Jusqu'à 4-5 ans, il désigne le placard rouge. Ensuite, il se réfère à la fausse croyance de Maxi pour répondre. Il comprend que l'apparence d'un objet peut être trompeuse et en contradiction avec la réalité. Il est en mesure d'attribuer des fausses croyances. Il peut envisager que des personnes agissent en fonction d'une représentation erronée de la réalité. Progressivement, il devient capable de se mettre à la place de l'autre, ce qui l'amène à prendre en compte le point de vue d'autrui. Dans la tâche de perspectives visuelles de Flavell (1981), l'adulte et l'enfant sont de part et d'autre d'une table sur laquelle est disposé le dessin d'une tortue, l'un voyant la tortue à l'endroit, l'autre à l'envers. L'enfant comprend que s'il voit la tortue à l'endroit, l'adulte la verra à l'envers.

Vers 6-7 ans, l'enfant peut prêter à une personne une pensée en fonction de la pensée d'une autre personne. Il peut vraiment concevoir que chacun a des états mentaux différents des siens propres, ce qui est à la base de la communication ultérieure.

L'intérêt du nourrisson pour les visages humains, ses capacités précoces d'imitation, l'attention conjointe, l'élaboration des liens d'attachement l'amènent à construire progressivement sa représentation de l'autre et de lui-même en lien avec autrui. « Né pour la rencontre, le bébé naît dans la rencontre » (Georgief, 2014, p.55). La conscience de soi et la conscience de l'autre se construisent simultanément. L'enfant accède aux états mentaux de son interlocuteur, il peut adopter son point de vue, se mettre à sa place par identification. De façon intuitive chez le bébé puis de façon explicite à partir de quatre ans, l'enfant comprend que les autres personnes peuvent penser des choses différentes de lui. L'implication de l'environnement exerce une influence primordiale. Les échanges entre l'enfant et ses parents, leur participation à des jeux de simulation, l'évocation de pensées, sentiments, les partages autour d'histoires conduisent les enfants à envisager différents points de vue et perspectives. Les interactions avec les frères et sœurs, avec les autres enfants à l'école les amènent à développer leur cognition sociale. Le développement du langage renforce les interactions, facilite « cette communication au sens propre d'une induction chez l'autre d'une activité mentale analogue à la sienne, qui s'exprime dans le fait d'être compris » (Georgief, 2005). La construction de son identité passe par la rencontre avec l'autre, ce qui peut tour à tour être source de plaisir partagé ou d'angoisse.

1.2.3. Henri Wallon (1879-1962) et la construction de la personne

Le bébé naît dans un environnement où il a été attendu, pensé dès sa vie fœtale et même désiré par un grand nombre de parents. Ceux-ci influencent leur enfant et des relations se mettent en place dès le début de la vie. Le

nourrisson en retour est attiré par les autres et cherche à entrer en relation avec son entourage. Pour Wallon, « l'enfant ne peut être envisagé à part du milieu où s'opère sa croissance » (Wallon, 1942/1970). On ne peut pas étudier l'homme en dehors de son milieu. Le rôle du social est fondamental dans la construction de la personne. Dès la naissance, on est dépendant des autres, ce qui amène la communication et l'interaction sociale. Wallon donne aux émotions un rôle central pour l'instauration des relations avec autrui « C'est au travers des émotions que s'institue pour Wallon, le lien fondateur entre l'organique et le social » (Zaouche-Gaudron, 2010, p.9). Son milieu de vie joue un rôle capital dans le développement. Et si pour lui comme pour Piaget, « la pensée naît de l'action, c'est toujours en interaction avec la pensée de l'autre » (Huber, 2013, p. 143). Il faut donc étudier les relations avec le milieu naturel et social. Il est important de rendre le milieu propice à l'activité de l'enfant en l'aménageant pour qu'il soit une source de stimulation. La construction de la connaissance et la construction de la personnalité sont indissociables et concomitantes.

Dans le développement global d'une personne, le milieu où évolue l'enfant exerce une grande influence. A chaque étape du développement interagissent conditions de vie et structures anatomiques et mentales. Tout au long de sa croissance, l'enfant rencontre des situations qui lui posent problème. Celles-ci interagissent avec ses structures mentales, l'intelligence et l'affectivité s'influençant constamment. Certaines situations sont porteuses de progrès et enrichissent ses connaissances et sa personnalité. D'autres au contraire sont inhibantes et peuvent même bloquer sa pensée.

Wallon décrit l'évolution de l'enfant selon plusieurs stades qui se succèdent avec prédominance de certaines fonctions à un moment donné. « Le développement est loin d'être continu. Il ne résulte pas d'une simple addition de progrès orientés dans le même sens mais présente au contraire des oscillations, des rythmes, des crises, des changements de direction ». (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 2004) Trois lois rendent compte de la discontinuité. La prépondérance

indique la prédominance à un moment donné soit de l'affectivité, soit de l'acte moteur soit du domaine cognitif soit de la personne. La loi d'intégration définit la réorganisation et la restructuration d'éléments antérieurs dans de nouveaux ensembles fonctionnels. La loi d'alternance se manifeste dans la succession des stades des différentes fonctions. De plus, au sein de chacun des stades et des différents ensembles fonctionnels, les possibilités internes de l'enfant régies par une orientation centripète, tournée vers la construction et la consolidation de la personne, interagissent avec les conduites centrifuges tournées vers l'extérieur et les relations objectives. (Wallon, 1938/1982).

Le premier stade qui débute à la naissance jusqu'à 2-3 mois est caractérisé par la dépendance totale du nourrisson à l'égard de son entourage. Les réactions impulsives qui dominent se transforment au gré des réactions de l'entourage et deviennent des moyens d'expression.

Le deuxième stade, de 2-3 mois jusqu'à un an, culmine vers 6-7 mois. Il est marqué par la primauté du contact humain et de l'apprentissage social dans la continuité du stade précédent. Une étape majeure est celle de la reconnaissance de soi dans le miroir qui s'opère progressivement entre 6 et 12 mois. En reconnaissant son image dans le miroir, le tout petit prend conscience de lui-même. Il parvient à s'individualiser par la reconnaissance de son corps propre. « L'enfant se sert de l'image extériorisée du miroir afin d'unifier son corps ». (Wallon, 1938/1982). Cette reconnaissance de lui-même est la condition de l'émergence de la conscience de soi. Et le regard de l'entourage renforce le sentiment d'exister. Il comprend qu'il est un être parmi les autres. Cela modifie son rapport au monde extérieur et rend possible son insertion sociale dans le monde des autres. Les rapports intersubjectifs prennent une dimension nouvelle. C'est aussi le passage de la représentation à la symbolisation. Lacan s'est appuyé sur les observations de Wallon pour définir le stade du miroir en 1936 lors du congrès psychanalytique de Marienbad. Ce

stade est formateur de la fonction sujet, le « je » qui se met en place grâce à la présence d'autrui (Lacan, 1966).

Le troisième stade, de 1 à 3 ans, est caractérisé par les activités sensori-motrices. A partir de l'espace moteur qui s'élargit, l'enfant exerce son intelligence pratique. Il entreprend des jeux d'imitation, développe ainsi les activités de représentation et le langage.

Le quatrième stade, de 2 ans et demi à 6 ans correspond à la construction de l'identité. A 2 ans, l'enfant ne se différencie pas encore bien de son entourage. L'enfant peut attribuer aux autres ce qui lui est propre. Dans un premier temps sa sociabilité est marquée par des oppositions faites de réciprocité et d'opposition puis par la jalousie et la sympathie. Vers 3 ans, apparaît le besoin de s'affirmer et d'imposer son point de vue propre ce qui contribue à la différenciation entre soi et les autres. Vers 4 ans, il devient attentif au regard que les autres portent sur lui. Il cherche à prendre une place prépondérante dans un premier temps puis il souhaite se faire admirer, aimer par son entourage.

Dans le cinquième stade, l'enfant développe des intérêts pour les relations extérieures. Dans une première phase, celle de la pensée catégorielle de 5-6 ans à 9 ans, sa pensée est syncrétique. Il s'agit d'un système archaïque de pensée et de perception, d'une appréhension globale et imprécise de la réalité. « C'est la structure la plus élémentaire sans laquelle la pensée n'existerait pas. C'est une sorte de molécule intellectuelle où s'enferme l'acte de pensée sous la forme la plus simple et la plus indifférenciée » (Wallon, 1945/1989, p.11). Les objets sont perçus et pensés sans que leurs caractéristiques soient perçues indépendamment. La pensée fonctionne par couples d'éléments accolés entre eux. Les rapports qui les unissent ne sont pas définis, les causes et effets ne sont pas perçus. « L'enfant utilise alors cette relation horizontale qui sera abandonnée au profit de la relation verticale » (Santolini, Danis et Tijus, 2002).

Le langage permet ultérieurement à l'enfant de réaliser des catégories qui vont lui permettre de classer, ordonner, définir ce qui l'entoure avec le support du langage. C'est aussi la période où les relations s'affirment avec les pairs à l'école.

L'adolescence est un stade centripète. Le changement qui était ressenti à l'extérieur dans la période précédente est ressenti à l'intérieur de soi. Il est marqué par un désir de conforter son identité et d'affirmer sa différence.

Tableau 3 : *Les stades de la personnalité selon Wallon*

Stades	Âge	Description
Stade impulsif	Naissance à 3 mois	Les sensations internes et les facteurs affectifs entretenus avec l'entourage dominent.
Stade émotionnel	3 mois à 1 an	Les émotions s'organisent grâce à l'action du milieu. Quatre émotions apparaissent : la joie, le chagrin, la colère et la douleur. Émergence d'un commencement de la reconnaissance de soi au travers du regard des autres. Reconnaissance de soi dans le miroir.
Stade sensori-moteur et projectif	1 à 3 ans	Éveil de l'intelligence pratique par la manipulation des objets, imitation et appropriation du langage. Naissance de la capacité symbolique, de la représentation de l'objet.

Stade du personnalisme	3 à 6 ans	Prise de conscience de soi par une phase d'opposition puis imitation motrice et sociale. Dans le jeu, l'enfant peut aborder des rôles différents.
Stade catégoriel	6 à 11 ans	Les facultés intellectuelles prennent le pas sur l'affectif. Formation des catégories mentales qui conduisent aux capacités d'abstraction. Les échanges sociaux permettent le dépassement de la rivalité.
Stade de l'adolescence	A partir de 12 ans	Remaniement de la construction de la personnalité. L'adolescent intègre les valeurs sociales, morales, culturelles.

Pour Wallon, il est fondamental de rendre le milieu propice à l'activité de l'enfant. Celui-ci doit être une source de stimulation. « L'éducation est affaire de temps, et c'est le dépassement des oppositions partielles vers une perspective globale qui dessine le lieu de la visée de l'intervention pédagogique » (Resweber, 2015, p.103). Pour dépasser les contradictions et permettre le développement harmonieux de l'enfant, l'environnement social est primordial. La construction de la connaissance s'opère dans les interactions avec autrui. Cette idée a été reprise par Doise et Mugny (1981) dans la notion de *conflit sociocognitif*. Il permet à l'enfant de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien. Wallon crée la revue *Enfance* en 1948 avec pour objectif de mettre les recherches au service de l'éducation. La pédagogie du Groupe Français d'Éducation Nouvelle s'inscrit dans la mouvance des théories walloniennes, la médiation du social est fondamentale. Les enfants doivent être stimulés intellectuellement pour qu'ils aillent, à partir de ce qu'ils

savent déjà, vers l'inconnu et cela se fait avec les autres. Dans une démarche « d'autosocioconstruction » du savoir, l'enseignant exerce « une fonction de miroir » (Huber, 2013, p. 51). Il s'agit d'une pédagogie de projet dans laquelle la motivation provient de l'objectif à atteindre. Selon Wallon, « l'intérêt pour la tâche est indispensable et laisse loin derrière lui le simple dressage. » (Wallon cité par Huber, 2013, p.124) « Si les moyens font défaut, une information est nécessaire ; c'est alors que les essais-erreurs, que le travail de raisonnement entrent en jeu. Et c'est ainsi que la pensée procède de l'action, s'enrichit par l'exercice et que se fixe la connaissance. » (Huber, 2013, p. 69). Ainsi dans la démarche d'auto-socio-construction, chacun est amené à chercher, se questionner, élaborer, créer, structurer en confrontation avec les autres, mettant en acte toutes ses potentialités cognitives et créatrices.

L'intérêt de la théorie de Wallon est d'abord de prendre en compte le développement de l'enfant dans sa globalité. Il n'isole pas l'aspect cognitif de l'aspect affectif. Au long de sa croissance, l'enfant vit des contradictions qui se cristallisent dans des crises et se trouvent résolues par des remaniements. Le milieu peut aider l'enfant à dépasser certaines attitudes anachroniques qui bloquent les processus de maturation et à développer des conduites nouvelles. L'émotion est centrale. C'est le premier moyen d'action du bébé sur son environnement, c'est son premier moyen d'échanges. Ensuite, selon une évolution dialectique, alternent la prédominance de l'affectivité et de l'intelligence indissociablement liées.

1.2.4. Vygotski (1896-1934) et le développement social de l'intelligence

Suite à la révolution d'octobre 1917, le gouvernement des soviets demande à Vygotski de créer un système scolaire. Comme Wallon, il accorde une importance primordiale au milieu social dans lequel évolue l'enfant. Pour lui, le développement résulte de l'interaction entre la culture et la maturation de l'enfant ainsi que ses besoins biologiques de base. Les enfants apprennent

grâce aux interactions sociales. « L'homme a besoin d'intermédiaires pour se développer et pour agir sur le monde extérieur » (Resweber, 2015, p.100)

Dans son livre *Pensée et langage* (1934/1997), il montre que l'enfant évolue en s'appropriant des systèmes sémiotiques dont le sens est défini par l'environnement social et le langage. Les activités humaines sont d'abord collectives. C'est le langage, porteur des significations et des connaissances héritées des générations antérieures, qui les régulent et les organisent. La pensée de l'enfant se développe par transformations de processus interpersonnels en processus intra personnels. Le langage permet aux enfants de prendre conscience de leurs propres activités. La connaissance des autres précède la connaissance de soi. Les compétences se développent en deux temps : un premier temps inter-psychique construit dans la relation avec d'autres et un temps intra psychique correspondant à l'intériorisation et l'appropriation de ce qui a été d'abord élaboré avec d'autres.

L'environnement immédiat doit s'adapter aux capacités cognitives de l'enfant de manière à l'aider à évoluer vers des tâches plus complexes. L'adulte accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant. Le langage, véhicule de l'expression de la pensée et instrument de communication, rend possible les processus d'apprentissage entre enfants ou entre enfants et adultes. La coopération entre enfants du même âge est nécessaire avec l'adulte comme partenaire pour acquérir des savoirs. L'enseignant et les élèves sont partenaires d'un développement commun. Les concepts scientifiques naissent d'un contact indirect avec l'objet. Le soutien doit se trouver dans la *zone proximale de développement* de l'enfant, c'est à dire la distance entre ce que l'enfant connaît déjà et le niveau qu'il doit atteindre pour accéder à une connaissance plus complexe. La zone proximale de développement est « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des enfants plus avancés ». (Bruner, 1983/2011). L'adulte s'ajuste aux

possibilités de l'enfant en partageant avec lui des routines standardisées constituant un contexte partagé. Ce sont des formats qui encadrent les actions des enfants. Ils leur permettent de progresser dans leurs acquisitions. Ils incitent à la convergence dans l'attention, donnent des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts quand l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir. En limitant la difficulté de la tâche à un niveau accessible pour l'enfant, les formats lui permettent d'être en situation de réussir.

Vygotski (1934/1997) met l'accent sur l'origine sociale de l'intelligence et l'ancrage historique des activités humaines. Le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles. Le développement individuel des fonctions mentales supérieures résulte de l'appropriation par l'individu d'apprentissages réalisés dans des interactions avec autrui. Le langage égocentrique, moyen de penser du jeune enfant, fait place au langage intérieur support de la pensée.

1.2.5. Bruner (1915-2016) et les interactions de tutelle

Bruner, comme Vygotski, donne une place essentielle à l'environnement et à la culture dans laquelle l'enfant s'inscrit pour son développement. C'est le langage à la fois vecteur de la relation et de la culture qui structure la pensée.

Contrairement à Piaget, Bruner (1983/2011) pense que l'acte n'est pas le créateur de l'activité mais l'organisateur. Il s'inscrit dans les circonstances de son apparition et s'exprime dans une culture donnée.
L'entourage de l'enfant joue un rôle prépondérant pour apporter les conditions favorisant son épanouissement et ses apprentissages. Pour l'aider dans ses acquisitions, l'entourage le soutient en s'adaptant à ses possibilités actuelles dans le cadre d'*interactions de tutelle*. Elle comporte un processus d'étayage qui

correspond au concept vygostkien de *zone proximale de développement* pour aider l'enfant quand il ne peut réaliser seul une tâche. On lui propose des interventions qu'il peut assimiler et s'approprier en focalisant son attention sur quelques éléments. L'activité est régulée en fonction de ses réactions.

A travers les routines et les rituels quotidiens, l'apprentissage se base sur l'intersubjectivité. L'entourage de l'enfant interprète ses intentions. Il les accepte ou les refuse. L'enfant apprend alors quelles réactions ses actions suscitent. Il expérimente comment modifier les interprétations et susciter ce qu'il attend de ses proches. Ainsi l'acquisition du langage intervient dans un contexte de dialogue d'action dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte. Des formats, c'est à dire des situations d'échanges qui s'inscrivent dans des routines ritualisées, constituent un contexte partagé et fournissent un cadre pour l'interprétation des intentions de communication entre l'enfant et l'entourage. Avant que le langage s'installe, l'enfant expérimente son usage et se l'approprie dans ses échanges multiples avec son entourage. Il n'est pas encore pour lui un moyen d'action et d'expression mais il est déjà vecteur de communication avec autrui.
« L'enfant n'apprend pas d'abord à parler, il apprend d'abord les usages de la langue dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier le monde social. » (Bruner, 1983/2011, p. 25) Il s'approprie le langage grâce à son entourage avant qu'il soit moyen d'action ou d'expression.

Au cours de son développement, il acquiert progressivement trois modes de représentation du monde qui sont aussi trois modes d'activité cognitives de l'adulte. Le mode *énactif* est le premier niveau de représentation. Il est lié à l'action. Les activités sont menées sur un mode procédural. Le second niveau est le mode *iconique*. L'information est représentée sous forme d'images. Les représentations sont indépendantes des actions qu'on peut exercer sur eux. Les images servent de repères pour classer les événements. Il y a intériorisation des gestes et des perceptions sous forme de schémas stables. Le troisième

niveau est celui de la représentation abstraite, le mode *symbolique*. Le langage en constitue le support majeur. Ce troisième niveau est tributaire de la culture. Le langage est constitutif de ce niveau de représentation. Ces trois niveaux s'articulent chez l'enfant non seulement en fonction de ses expériences mais aussi en lien avec l'usage qu'il en fait. Les représentations symboliques deviennent prépondérantes chez les adultes mais les autres modes de représentation restent effectifs.

Pour Piaget, la pensée de l'enfant se développe par l'action qu'il exerce sur le monde. C'est à travers ses expériences qu'il développe son intelligence. Celle-ci est mise au service de ses interactions avec autrui. Progressivement, il accède à la compréhension de la pensée des autres et conforte sa propre identité. Pour Wallon, les affects et la cognition contribuent alternativement et conjointement à son évolution grâce au milieu dans lequel il grandit. Pour Vygotski, les apprentissages s'effectuent dans la coopération avec autrui. Grâce au langage, les interactions s'enrichissent et la pensée se construit. Pour Bruner, le développement de l'enfant s'effectue avant tout dans son milieu social. Le langage véhiculé par une culture donnée est le support de la pensée. Il lui permet d'organiser et structurer le monde environnant. Ses découvertes s'organisent à partir des savoirs précédents. Ce qu'il sait déjà lui permet de donner une signification aux nouveautés. La pensée de l'enfant se construit et s'enrichit à partir de ce que d'autres lui proposent. Il s'approprie alors ce qu'ils lui transmettent. Il participe, dans les échanges, à l'enrichissement de la culture.

1.3. Des espaces spécifiques d'acquisition

Les modèles théoriques de développement définissent des étapes de maturation dans les acquisitions progressives de la pensée symbolique. Le langage est le support de la pensée et de la formation des concepts. Au fur et à mesure de son développement et son enrichissement, les activités pratiques sont

intériorisées en activités mentales de plus en plus complexes par la médiation des mots. L'acquisition du langage se fait selon Bruner dans un contexte de dialogue d'action. Le langage issu de l'action devient très rapidement autonome et libre du contexte d'action. Il permet de dépasser les contraintes immédiates de la situation, l'utilisateur peut diriger son attention vers certains éléments privilégiés. Il a valeur de représentation et conservation du savoir afin qu'il soit utilisable hors du contexte initial. L'activité symbolique de l'enfant se manifeste également par le jeu, activité privilégiée de l'enfant, le dessin et l'écriture autres vecteurs de son expression qui complètent et prolongent l'utilisation du langage oral.

1.3.1. Etapes dans le développement du langage

Tableau 4 : *Les étapes du développement du langage d'après A. Florin (2016) le développement du langage*

Phases	Âge	Apprentissages
Perception des sons articulés	De la naissance à 20 mois Vers 6 mois Vers 9 mois	Distinction des syllabes Reconnaissance des mots de 2 syllabes Langage réceptif
Phase pré linguistique (premiers sons et gestes)	De la naissance à 20 mois Vers 4 mois A partir de 9 mois	Pleurs Gazouillis Babillage Restriction aux sons entendus Langage gestuel
Phase linguistique (premiers mots)	A partir de 12 mois	Langage expressif Production des premiers mots

	Vers 16 mois Vers 3 ans	Holophrases Vocabulaire de 3 à 50 mots Explosion du vocabulaire Vocabulaire de 600 mots
Syntaxe et grammaire (règles de construction des phrases écrites et parlées)	A partir de 20 mois Vers 3 ans	Les premières phrases Explosion de la grammaire Phrases complexes

Durant le premier mois de vie, les premiers sons sont des pleurs. A partir d'un mois ou deux, le nourrisson commence à gazouiller des sons de voyelles. Les sons de consonnes arrivent vers 6 ou 7 mois souvent combinés à des voyelles. Les bébés semblent jouer avec les sons. Ils expérimentent les intonations de leur langue. A partir de 9 ou 10 mois, le répertoire sonore se restreint aux sons entendus et ils cessent d'émettre ceux qu'ils n'entendent pas. Le langage gestuel se développe vers 9 ou 10 mois. Les bébés commencent à demander ce qu'ils veulent par des gestes ou des combinaisons de gestes. Ils apprennent aussi à mimer « au revoir » et applaudir. Ils comprennent à cet âge entre une vingtaine ou une trentaine de mots. Dans les mois qui suivent, ce nombre augmente de manière spectaculaire.

Les premiers mots apparaissent vers 12 ou 13 mois. Dans les six mois qui suivent, le bébé n'en apprend qu'une trentaine d'autres. Il apprend chaque mot comme quelque chose d'associé à un contexte précis. Les bébés de 12 à 18 mois utilisent des mots accompagnés de gestes (holophrases) pour exprimer une phrase ou une idée complète. Par exemple, un enfant montre la chaussure de son père en disant « papa » pour signifier « la chaussure de papa ». Entre

16 et 24 mois, de nombreux mots apparaissent. Les enfants sont capables de généraliser et d'appliquer les mots à des situations de plus en plus nombreuses.

Les premières phrases sont courtes et simples. Elles sont composées de deux ou trois mots mis bout à bout. Après plusieurs mois d'utilisation de ce type de phrases, entre 27 et 36 mois, la syntaxe se met en place. L'enfant peut alors passer à la production de phrases complexes et nuancer sa pensée.

A trois ans, un enfant peut utiliser près de 1000 mots. Il commence à utiliser généralement le pluriel, le possessif, la conjugaison. Vers 4 ou 5 ans, il utilise des phrases plus complexes avec des subordonnées si ses parents utilisent aussi de telles phrases. C'est à cet âge que se développe le soliloque ou langage égocentrique qui est le précurseur du langage intérieur pour Bruner. C'est une forme transitoire entre le langage social destiné à autrui et le langage intérieur destiné à soi-même. Il aide l'enfant à organiser sa pensée. Il est alors capable de manier une grammaire complexe et d'utiliser un vocabulaire étendu. Cela lui permet de progresser dans ses habiletés de communication et d'enrichir sa pensée.

A six ans, il a à sa disposition environ 2600 mots. Le vocabulaire progresse rapidement grâce à la catégorisation rapide qui lui permet d'émettre une hypothèse sur le sens à partir du contexte dans lequel il entend le mot. Il comprend qu'un objet puisse faire partie de plusieurs catégories. En lecture, plus l'identification des mots devient automatique, plus la capacité de mémoire augmente et plus l'enfant est capable de se concentrer sur le sens de ce qu'il lit. Il doit tenir compte de l'orthographe, la ponctuation, la grammaire sans oublier la tâche physique reliée à la formation des lettres. L'acquisition de la lecture et de l'écriture lui ouvre de nouveaux horizons.

1.3.2. Le jeu

Le jeu est l'une des activités privilégiées de l'enfant. Si l'enfant joue d'abord par plaisir, il a une valeur structurante. Par le jeu, l'enfant explore le monde environnant. Il lui permet d'entrer en relation avec autrui et de se construire. C'est également un moyen d'exercer ses capacités d'apprentissage social. « Au travers des jeux, des jeux de rôles et du jeu avec les rôles, les enfants développent un monde intersubjectif significatif qui participe de la construction sociale de l'identité (subjective) et de la réalité (objective) » (Steen et Goussé, 2011). Il implique ainsi toutes les capacités de l'enfant au fur et à mesure de son développement.

Le jeu pour Stern (1989) commence dans les interactions mère-bébé. Le but du jeu est alors d'établir une relation sociale avec l'autre. Les comportements du bébé déclenchent en retour chez la mère des conduites pour maintenir l'attention de son enfant. La mère utilise dans ces interactions une gamme de sons étendue avec des stimuli vocaux longs et intenses, les expressions sont amplifiées dans leur durée et leur forme, les mouvements d'approche et de recul sont exagérés. En retour, le bébé sourit, fait des mouvements de tête. Les jeux consistent en une suite d'épisodes d'attention mutuelle où la mère répète une série de comportements avec peu de variantes.

Pour Freud (1920/2010b), « l'occupation préférée et la plus intensive de l'enfant est le jeu ». Il décrit une séquence de jeu au cours de laquelle son petit fils de 18 mois envoie une bobine hors de sa vue et la fait réapparaître. Freud interprète la séquence du jeu de l'enfant comme le moyen de surmonter le déplaisir et l'angoisse provoqués par l'absence de sa mère. En reproduisant dans le jeu activement une situation subie passivement, il assume un rôle actif. Grâce à l'activité ludique, l'enfant peut évoquer les personnes absentes qui lui sont chères ou donner une autre fonction à des objets du quotidien. Dans ces jeux symboliques, l'enfant revit des situations vécues plus au moins agréablement.

Pour Winnicott (1975), le jeu est « un espace transitionnel » qui survient de la relation entre la mère et son enfant quand elle répond au besoin de celui-ci. C'est « un pont entre l'espace interne et l'espace externe, à la fois dans et par l'espace transitionnel, celui qui est occupé par les phénomènes transitionnels qui à la fois, séparent et relient la réalité interne et la réalité externe. » (Carrels, 2014) Au début de la vie, elle lui présente son sein quand il ressent la faim lui donnant l'illusion qu'il créée lui-même ce sein dont il ressent le besoin. La mère donne ainsi à l'enfant l'illusion qu'une réalité extérieure existe qui correspond à sa propre capacité de créer. Cette zone d'illusion suppose « un chevauchement entre l'apport de la mère et ce que l'enfant conçoit ». C'est une zone intermédiaire entre subjectivité et objectivité, une aire qui se situe « entre la créativité primaire et la perception objectale basée sur l'épreuve de la réalité ». Le jeu est ainsi un espace entre fantasmes et réalité qui permet de s'éloigner de la réalité tout en y restant ancré. Cet espace est progressivement rempli par le jeu créatif, l'utilisation de symboles et « tout ce que finira par constituer la vie culturelle ».Le jeu est souvent utilisé comme support des psychothérapies entreprises avec des enfants.

Pour Wallon, les premiers jeux sont fonctionnels. Le jeu est l'occasion pour l'enfant de découvrir son corps et ses possibilités, puis au fur et à mesure de ses progrès moteurs d'explorer l'environnement. Ce sont des jeux sensorimoteurs qui permettent à l'enfant d'expérimenter des gestes et de découvrir son corps. La coordination motrice s'affine et lui donne la possibilité d'explorer, d'investir l'espace et d'expérimenter le temps. Tous les sens sont sollicités. Ce sont des jeux autour des gestes, des mouvements, des lallations qui exercent toutes les capacités sensorielles et motrices du nourrisson. Ensuite, surviennent les jeux de fiction, les jeux d'acquisition et les jeux de fabrication.

Pour Piaget, le jeu symbolique qui prédomine entre 2 et 6 ans permet à l'enfant d'assimiler le réel. A travers les jeux, l'enfant expérimente la réalité telle qu'il la perçoit et la vit. L'action devient réfléchie, intériorisée. L'enfant développe ainsi sa capacité à évoquer des objets ou des situations au moyen de signes ou de symboles. Il ne vit plus dans l'immédiateté. Il se représente ce qui va arriver, il prévoit, anticipe ses actes, planifie ses actions, imagine la suite d'une histoire. L'imitation qui consiste à faire comme l'autre l'amène à s'en différencier. Il reproduit après coup ce qu'il a observé pour intégrer ce réel. Il revit des événements vécus, il en explore tous les aspects, explore différents points de vue afin de mieux les comprendre et les assimiler ou les dépasser. En faisant semblant, l'enfant apprend à considérer le point de vue d'autrui, il développe sa capacité à résoudre des problèmes divers, il devient plus créatif. « Le jeu moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et par conséquent d'apprendre dans une situation comportant moins de risques ». (Bruner, 1983/2011).

Les jeux régis par des règles arrivent vers 6 ans. Dans les cours de récréation, les marelles et les jeux de ballon et de billes apparaissent. Les enfants rivalisent ou coopèrent et doivent respecter des règles définies. Cela nécessite que les procédures soient comprises et acceptées par tous les participants. Il s'agit à la fois de comprendre les règles du jeu et d'accepter de jouer chacun son tour en respectant les consignes collectives de référence. Ainsi les enfants intègrent les interdits et la loi. Ils apprennent à se situer par rapport aux autres. Vers 9-10 ans, les jeux collectifs concernent de plus grands groupes d'enfants à un âge où l'appartenance à un groupe devient importante.

Le jeu est une activité qui implique toutes les capacités de l'enfant. Il lui permet de passer du domaine de l'action à celui de la pensée. Il participe à la mise en œuvre des processus cognitifs. Il favorise les habiletés langagières et la capacité à résoudre des problèmes. L'enfant assimile ainsi des concepts qui seront à la base des apprentissages ultérieurs. Le jeu concrétise ce que l'enfant

imagine. Il l'amène à explorer des situations nouvelles, à expérimenter à distance du vécu ce qui peut être problématique pour lui et à dépasser ses peurs. C'est aussi l'occasion d'intégration des différents rôles sociaux. « la composante imaginaire du jeu symbolique contribue au développement de l'auto-régulation au sens où les enfants apprennent à séparer pensée et action des stimuli externes et à se baser sur les idées pour guider le comportement » (Zaouche-Gaudron, 2010). Il occasionne une projection dans l'avenir. L'appropriation du réel par l'imaginaire et le symbolique donne à l'enfant une plus grande autonomie dans son rapport au monde.

1.3.3. Le dessin

Le dessin est un moyen d'expression privilégié durant l'enfance. C'est « une expression incontournable de la dimension subjective de l'enfant » (Cognet, 2011). Il se développe en lien avec ses facultés psychomotrices, son évolution intellectuelle et affective. « A chaque moment du développement, l'enfant qui dessine perçoit et se représente l'espace des lieux et des objets, élabore un vocabulaire de formes graphiques, applique des conventions, mémorise des modèles et des procédures, contrôle son tracé » (Baldy, 2008, p.10).

Luquet (1927/1991) est le premier à définir des stades dans l'évolution du dessin d'enfant. Des premières traces laissées sur un support aux dessins du préadolescent, c'est une recherche vers une représentation de plus en plus réaliste du monde.

Au départ, entre 1 et 3 ans, au stade du gribouillage, l'enfant laisse fortuitement des traces sur un support. Quand il s'aperçoit que ses mouvements ont provoqué ces traces, il cherche à en faire d'autres volontairement. Selon Widlöcher (1975), dès l'âge d'un an, l'enfant apprend à lire des images et découvre le rapport entre celles-ci et les objets qu'elles représentent. Il identifie des formes de plus en plus complexes. Le contrôle des

premiers tracés se développe avec la motricité de l'avant-bras et de la main vers 18 mois-2 ans. Petit à petit, il apprend à utiliser les mouvements du poignet au lieu de bouger le bras. Il peut mieux maîtriser ses gestes. A partir de deux ans, l'œil guide la main. Puis il peut partir d'un point précis et guider son geste pour le faire arriver à un autre point qu'il détermine. Les formes s'enrichissent, des figures fermées apparaissent.

Vers 3 ans, c'est le stade du *réalisme fortuit* (Luquet, 1927/1991). L'enfant attribue une signification à son dessin sans qu'il y ait encore un rapport direct entre le tracé et ce qu'il représente. L'intentionnalité graphique marque le passage à l'étape suivante.

Selon Luquet, c'est la phase du *réalisme manqué* au cours de la quatrième année. Pour Widlöcher, l'enfant apprend à lire des images de plus en plus complexes. Il peut faire des analogies entre dessin et réalité.

Puis au fur et à mesure qu'il devient plus habile et qu'il intègre les notions d'espace et de corrélations entre divers éléments, il passe à la phase du *réalisme intellectuel* entre 4 et 8 ans. Il tente de reproduire tous les éléments essentiels et caractéristiques des objets. Il montre ce qu'il sait du réel et non pas ce qu'il voit. Il utilise la transparence, le rabattement, la schématisation. Les éléments sont juxtaposés. Selon Widlöcher, entre 4 et 12 ans, l'enfant ne garde de l'objet que ce qui est nécessaire pour le reconnaître.

A partir de 9 ans, c'est le stade du réalisme visuel. La maturation perceptive et intellectuelle de l'enfant lui permet de dépasser l'expression égocentrique du stade précédent et de coordonner les éléments entre eux. L'enfant rend compte de la profondeur. La perspective apparaît. C'est souvent la période au cours de laquelle l'enfant abandonne le dessin comme moyen d'expression privilégié au profit de la parole ou de l'écriture.

Vers 12-13 ans selon Royer (2005), la spontanéité créatrice est remplacée par des stéréotypes. Pour les adolescents, le dessin ne représente qu'imparfaitement des objets alors que l'écriture laisse libre cours à l'imagination. Certains, néanmoins, vont continuer à progresser dans ce mode d'expression.

Le dessin évolue en fonction du développement de l'enfant. Comme le langage, il « a besoin de regards, d'encouragements, d'interprétations pour naître et prospérer » (Cognet, 2011). C'est dans les interactions avec autrui et dans l'environnement culturel qu'il prend forme et s'enrichit au cours de l'enfance. A l'adolescence, l'expression écrite prend souvent le relais.

1.3.4. L'écriture

L'écriture est une étape importante de la vie scolaire de l'enfant. C'est un support privilégié d'expression et de communication qui occupe une place importante dans les apprentissages de l'école élémentaire. Au départ écriture et dessin se confondent. Pour que la distinction entre dessin et écriture s'opère, l'enfant doit comprendre que les signes écrits représentent les phonèmes de la langue. Il doit aussi acquérir une certaine dextérité au long des années pour qu'il devienne un moyen d'expression et véhicule la pensée de l'enfant.

Quand il laisse ses premières traces, l'enfant bouge le bras à partir de l'épaule. Il ne contrôle pas son geste, l'œil ne suit pas la trajectoire qui est fortuite. Vers 2-3 ans, le mouvement se fait à partir de l'avant-bras en pliant son poignet. La rotation de la main donne le sens du tracé, la direction est donnée par le mouvement du bras à l'outil. L'enfant est capable de suivre un tracé déjà produit. Il trace des traits, des courbes, des lignes brisées, des boucles mêlées, des cercles, des figures fermées, des balayages. Certains tracés sont interprétés par l'enfant comme marque d'écriture.

Vers 3-4 ans, les mouvements de la main se coordonnent avec ceux de l'épaule. Le pouce permet de freiner le tracé et de fragmenter le geste. L'enfant occupe l'espace graphique sans pour autant l'organiser. Le sens de rotation dominant apparaît. L'enfant réalise des tracés dans les deux sens. Il copie les modèles. Vers 4 ans, il reconnaît l'écriture même si les signes sont parfois sans rapport avec le langage oral. Les lettres ne représentent pas encore des sons.

Vers 4-5 ans, les doigts de la main sont spécialisés. L'auriculaire et l'annulaire propulsent le geste. Le pouce, l'index et le majeur réalisent les tracés. L'enfant maîtrise les axes directionnels et parvient à copier des tracés plus ou moins fidèlement.

Vers 5-6 ans, il prend conscience de toutes ses capacités et recopie fidèlement des tracés. Le modèle devient une représentation mentale. Dès qu'un enfant a mémorisé les mouvements, il devient autonome dans la production de courts écrits. Selon Ajuriaguerra (1974), c'est la *phase précalligraphique*. L'enfant tient fermement son crayon et ne détache pas la main de la feuille. Il fait de fréquents allers-retours entre le modèle et sa copie. La feuille est placée face à l'enfant. Il prend conscience de la correspondance entre langage oral et écrit. Il a compris qu'écrire, c'est coder des sons avec des signes spécifiques, les lettres. La procédure du dessin doit être inhibée (Adi-Japha et Freeman, 2001). Il lui reste à acquérir les règles d'orthographe.

Dans la phase calligraphique, vers 8-9 ans, les articulations sont plus souples, le crayon n'est plus tenu à pleines mains. La feuille se déplace du côté opposé à la latéralité de l'enfant. Vers 10 ans, commence la phase post-calligraphique. L'écriture se personnalise.

L'écriture met en jeu l'acte moteur. Il nécessite maîtrise du geste, de la forme, de la trajectoire, et de la vitesse d'exécution. Elle va de pair avec l'apprentissage de la lecture. L'enfant doit utiliser différentes informations

issues de sa mémoire à long terme. Les règles d'orthographe doivent être maîtrisées.

Pour que l'enfant puisse l'utiliser comme un langage, toutes ces étapes préalables doivent être intégrées. L'enfant apprend à utiliser des mots écrits pour exprimer des idées, des pensées, des sentiments. Avec la maîtrise de l'écriture, un nouveau moyen d'expression vient enrichir ceux qu'il possède déjà. L'écriture permet notamment de « mettre au travail ce qui est au centre même des récits et qui en constitue le fondement anthropologique : les grandes angoisses, les désirs, révoltes, quêtes ambiguës, contradictoires, toujours entravées, du bonheur et du pouvoir, de la fraternité et de l'obéissance filiale, de l'aventure et du besoin de sécurité, thèmes où toujours s'enchevêtrent ceux, puissants, de la vie et de la mort. » (Chabanne et Bucheton, 2002).

1.3.5. La production d'écrits

Quand il écrit un texte, l'enfant doit utiliser différentes informations issues de sa mémoire à long terme. Les règles d'orthographe doivent être maîtrisées. Pour que l'enfant puisse l'utiliser comme un langage, toutes ces étapes préalables doivent être intégrées. L'enfant apprend à utiliser des mots écrits pour exprimer des idées, des pensées, des sentiments.

« L'écrit n'est pas seulement un outil d'enregistrement et de communication des messages : c'est depuis l'invention de l'écriture, un outil psychique puissant qui permet un travail intellectuel spécifique. » (Chabanne et Bucheton, 2008). Écrire nécessite de maîtriser les normes d'orthographe et de syntaxe et de les intérioriser. Cela permet de construire un autre rapport à la langue. Écrire demande de rechercher et organiser des idées, construire et enchaîner des phrases en tenant compte de leur cohérence. Cela amène le scripteur à construire un autre rapport au temps. Il laisse une trace et anticipe la lecture de son écrit pour un destinataire qui est absent.

Écrire c'est aussi « raconter une histoire […] c'est donner du sens au monde, en organiser les significations par le biais de la métaphore narrative. Mettre en ordre un monde intérieur, ou bien justement se l'approprier, tisser des liens entre ce que je suis et ce que je sais, élaborer l'émotion, mettre au jour ce qui me tient à cœur » (Chabanne et Bucheton, 2002). Écrire permet non seulement de transmettre des idées et des informations à un tiers mais c'est également un moyen d'expression de soi et de son expérience différent et complémentaire des autres moyens de communication.

Néanmoins, pour les élèves en difficulté, la production d'écrit ne va pas de soi. « Ecrire pour eux, n'est pas agir, écrire n'est pas vivre, écrire n'est pas dominer » (ibid.). Écrire reste pour eux une activité scolaire vide de sens, ce n'est pas un moyen d'expression de leur pensée. Il est donc nécessaire d'être vigilant à construire un nouveau rapport à la langue écrite. C'est ainsi que Freinet a donné beaucoup d'importance aux textes libres en postulant que tout élève quel qu'il soit peut libérer ses potentialités.

Le langage permet à l'enfant de passer de l'agir à la représentation et la symbolisation. Les jeux sont d'abord des échanges avec autrui et des expérimentations des situations vécues ou imaginées. Le dessin est un moyen d'expression dont l'évolution suit ses aptitudes motrices et ses découvertes sur le monde environnant. L'écriture ouvre à l'enfant qui la maîtrise d'autres perspectives. Il s'inscrit dans le temps en laissant sur l'espace de la feuille les traces d'informations passées pour un destinataire à distance du scripteur qui les découvrira ultérieurement. Il apporte sa compréhension du monde et ses idées personnelles.

Les idées de Piaget ont eu un retentissement très important dans le domaine cognitif. Son approche constructiviste concernant l'acquisition des connaissances influence encore les mises en œuvre des apprentissages

scolaires. Vygotski, Bruner et Wallon ont pris en compte l'enfant dans son milieu et sa globalité et insisté sur l'étayage de l'entourage. Les études récentes ont mis en évidence les capacités nombreuses et complexes des bébés. Elles montrent aussi que les processus du développement cognitif sont moins dépendants de stades et davantage liés aux expériences individuelles. Celles-ci sont fondamentales et c'est avec l'accompagnement des adultes qui l'entourent que l'enfant évolue, construit des concepts, développe son langage en lien avec le développement des ses capacités motrices, émotionnelles et sociales. Par le dessin, il trouve un autre vecteur de communication et laisse une trace. Les jeux sont d'abord des échanges avec autrui et des expérimentations de situations vécues ou imaginées. L'écriture enrichit les possibilités de représentation et de communication dans le temps et l'espace. L'enfant utilise pour cela les outils de la culture à laquelle il appartient transmis par son entourage. Il participe ainsi à la transmission et à l'élaboration de la culture commune en y apportant sa compréhension du monde et ses idées personnelles.

1.4. Le développement affectif et social

L'individu se construit par les liens qui l'unissent à son entourage. Le développement affectif accompagne les progrès cognitifs et la socialisation de l'enfant. Depuis le début du XXe siècle, parallèlement aux études concernant le développement de la pensée, des théoriciens soulignent l'importance de la vie affective dès la naissance. Freud est le fondateur de l'étude du développement affectif de l'enfant. Il donne la prééminence à la vie pulsionnelle. Des psychanalystes à sa suite ouvrent d'autres voies comme Erickson qui donne la primauté au « moi » et à la construction de la personnalité en interaction avec le milieu social. Pour Bowlby, le type d'attachement que l'enfant construit avec ses proches est primordial et fondateur de sa vie psychique et affective

ultérieure. Ainsi, l'enfant s'identifie à ses semblables et s'en différencie afin de construire son identité personnelle et de trouver sa place parmi les autres.

1.4.1. Freud (1856-1939) et la théorie psychosexuelle

Sigmund Freud, à l'origine de la théorie psychanalytique, présente une approche abstraite du développement de l'enfant dans l'objectif de comprendre les conduites normales et pathologiques de l'adulte. C'est l'adulte qui sert de modèle pour penser l'enfance à partir de l'analyse du Petit Hans en 1909 surtout menée par le père de Hans, Freud n'ayant rencontré l'enfant qu'une seule fois. Ultérieurement, des auteurs tels que Mélanie Klein, Anna Freud, D. W. Winnicott, R. Spitz, W. Bion se sont plus spécifiquement intéressés au développement de l'enfant.
Pour Freud, le développement humain est essentiellement déterminé par des forces inconscientes, les pulsions qui orientent le comportement vers la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur. Deux pulsions fondamentales dominent le comportement de façon inconsciente : la pulsion de vie, force motrice de la plupart de nos comportements et la pulsion de mort qui pousse l'être humain à la destruction et la haine. Les contraintes liées à la réalité extérieure et aux attentes sociales empêchent souvent la satisfaction de ces pulsions et créent alors des conflits intrapsychiques souvent inconscients.

Selon lui (Freud, 1923/2010), la personnalité est composée de trois instances psychiques, le ça, le moi et le surmoi. Le ça est la seule instance présente à la naissance. Il répond au principe de plaisir et cherche la gratification immédiate des besoins sans tenir compte de la réalité externe. Dans la mesure où tous les besoins ne peuvent pas être satisfaits immédiatement, une seconde instance de la personnalité se développe : le moi qui répond au principe de réalité. Plus tard apparaît le surmoi, troisième instance de la personnalité qui résulte des règles sociales intériorisées transmises par les parents et autres éducateurs de

l'enfant. Le surmoi survient vers 6 ans quand le complexe d'œdipe est résolu et que l'enfant s'identifie à ses parents. Il assimile leurs valeurs.

Ces trois instances psychiques évoluent dans trois niveaux de conscience appelés le conscient, le préconscient et l'inconscient. Le conscient est constitué des pensées et informations accessibles à la mémoire. Le préconscient est constitué de pensées et informations qui ne sont pas directement accessibles mais peuvent être réactivées et revenir à la conscience. L'inconscient est constitué de pensées, pulsions qui échappent à l'activité consciente. Le ça occupe uniquement le niveau inconscient, le moi et le surmoi se retrouvent dans les trois niveaux.

Une personnalité équilibrée implique un équilibre entre les trois instances. Le moi recourt à des mécanismes de défense inconscients, des stratégies qui permettent de réduire l'anxiété : le refoulement permet d'empêcher un souvenir trop difficile à intégrer d'accéder à la conscience, le déplacement consiste à retourner un sentiment qu'on ne peut pas exprimer directement sur une autre personne que celle concernée. C'est ainsi qu'on retourne une irritation éprouvée envers son supérieur hiérarchique contre son conjoint sous un prétexte fallacieux. Cela permet d'évacuer la colère ressentie à moindre risque.

Freud élabore aussi une théorie du développement psychosexuel fondée sur des stades constituant la base du développement de la personnalité (Freud, 1923/2002, 1905/2011). Chaque stade, hormis la phase de latence, est relié à la partie du corps la plus sensible à un âge donné. La façon dont son entourage satisfait ses besoins exerce alors une influence très importante sur le développement de sa personnalité.

Chez le nouveau né, l'énergie libidinale se concentre dans la bouche. C'est le stade oral de la naissance à 18 mois. Puis, à mesure que le développement neurologique se poursuit, d'autres parties du corps deviennent sensibles. De 18

mois à 3 ans, l'enfant atteint le stade anal, moment où l'apprentissage de la propreté est un élément majeur de son développement. Puis le stade phallique, la période de latence et enfin le stade génital.

Tableau 5 : Les stades du développement affectif selon Freud

Stade	âge	Zone érogène	Tâche à accomplir
Stade oral	Naissance à 12-18 mois	Bouche	Sevrage
Stade anal	12-18 mois à 3ans	Anus	Apprentissage de la propreté
Stade phallique	3 à 6 ans	Organes génitaux	Résolution du complexe d'Œdipe, identification au parent du même sexe.
Période de latence	6 à 12 ans	Aucune en particulier	Développement des compétences cognitives et sociales
Stade génital	Puberté à fin de la vie	Organes génitaux	Maturité sexuelle

Le développement optimal de l'enfant requiert un environnement qui satisfait les besoins particuliers de l'enfant à chaque stade. Les six premières années sont une période sensible pendant laquelle se forge la personnalité de l'enfant.

Les conceptions théoriques d'Anna Freud (1936/2001) mettent l'accent sur l'adaptation, accordant une place prépondérante au moi et aux mécanismes de défense. L'étude de Mélanie Klein porte essentiellement sur le monde interne de l'enfant faisant référence au dualisme pulsionnel freudien constitué de la pulsion

de vie et la pulsion de mort intervenant dans les conflits internes. Spitz ou Winnicott accordent une place primordiale à la mère ou son substitut.

Suite à la seconde guerre mondiale et à l'observation des conséquences dramatiques des séparations précoces dont étaient victimes les bébés placés dans des institutions déshumanisées, on a pris conscience de l'importance vitale pour les bébés d'être en lien avec autrui et pour tout enfant d'être dans un environnement relationnel bienveillant pour se développer de façon harmonieuse.

Les soins apportés protègent le tout petit de ce qu'il ne peut pas d'emblée assimiler du monde extérieur. Son immaturité amène son environnement, en particulier ses parents, à assurer la sécurité affective en adaptant son environnement à ses capacités d'adaptation. Spitz (1965/2002) a découvert les conséquences dramatiques des privations de relations affectives aboutissant aux phénomènes d'*hospitalisme* et de *dépression anaclitique* amenant une régression du développement pouvant aller jusqu'à la mort. Le bébé séparé de sa mère peut présenter un syndrome grave de repli relationnel suivi d'un arrêt de l'évolution psychomotrice. Tout d'abord, il se manifeste par des pleurs, des recherches de contact. Ensuite, s'il ne trouve pas de réconfort, son développement s'interrompt, il perd du poids, est triste. Dans un troisième temps, il refuse les contacts, manifeste à la fois de l'anxiété et de l'indifférence, il accuse un retard psychomoteur. Enfin, son regard est absent, il ne pleure plus. Si la séparation avec sa mère n'a pas dépassé trois mois, l'enfant, quand il la retrouve, peut retrouver le cours de son développement. Sinon, des séquelles irréversibles, voire la mort de l'enfant, surviennent.

Pour l'enfant qui se développe normalement, Spitz détermine trois grands organisateurs qui définissent des étapes essentielles du développement : l'apparition du sourire vers 2 ou 3 mois, la réaction d'angoisse vis à vis d'un

visage étranger vers 6 ou 8 mois et l'apparition du non dans la deuxième année.

Winnicott met l'accent sur les soins apportés à l'enfant. Il pense que les soins maternels sont essentiels pour la santé psychique du nourrisson (Winnicott, 1956-1966/2006). Il met l'accent sur la *préoccupation maternelle primaire* correspondant à la capacité de la mère à s'identifier à son enfant et à répondre à ses besoins de manière immédiate et adéquate. Le rôle de la mère comporte trois fonctions : *le handling* désignant les soins apportés au corps, *le holding* concernant le soutien physique et psychologique du nourrisson et *l'object presenting* correspondant à la capacité de présenter ou désigner à l'enfant l'objet dont il a besoin au moment opportun. Ces trois fonctions permettent à l'enfant d'éprouver un sentiment de continuité d'existence. Après une période où l'enfant vit l'illusion de toute puissance grâce à la préoccupation maternelle primaire, l'enfant prend conscience qu'il dépend d'autrui pour subsister. C'est la position dépressive liée au renoncement à la toute puissance. L'enfant peut d'autant mieux tolérer la frustration qu'il a été satisfait auparavant. L'environnement maternant favorise une désillusion progressive et un environnement favorable à l'acquisition de l'autonomie avec le renoncement nécessaire. Si l'environnement est suffisamment ajusté au bébé, il lui propose ce dont il a besoin. L'enfant trouve dans le monde externe ce qu'il crée dans le monde interne. Cet ajustement entre une hallucination interne et une perception ajustée est le *trouvé-créé*. L'enfant a l'illusion d'être la source de sa propre satisfaction. Ce processus connaît un écart entre ce que l'enfant attend et ce qu'il trouve, ce qui nécessite pour lui un effort d'adaptation qui ne doit pas dépasser ses capacités. S'il a l'illusion d'être à l'origine des expériences positives, il a également celle d'être à l'origine des expériences négatives. Quand la mère répond moins immédiatement aux attentes du nourrisson, il a l'impression d'avoir détruit sa capacité à obtenir satisfaction. Il manifeste alors des affects négatifs ou destructeurs. Si la mère peut endurer la colère de l'enfant sans se sentir trop atteinte, si la réponse est suffisamment

satisfaisante, il peut ensuite retrouver des relations proches de celles vécues précédemment. C'est parce que l'objet survit à la destruction subjective du bébé qu'il peut être découvert comme indépendant du désir du sujet, comme autre sujet et aussi comme auteur de satisfactions. La réapparition de la mère après ses absences, l'amour et les soins reçus permettent à l'enfant de constater que ses attaques fantasmatiques ne la détruisent pas.

La manière dont le bébé a intégré le bon objet dans les premiers mois de la vie lui permet de maintenir l'amour à travers les difficultés vécues et d'avoir le désir de reconstituer le bon objet interne et externe. Il est à la base d'activités créatrices.

Le nourrisson utilise fréquemment un objet transitionnel issu d'un espace entre la mère et l'enfant. Il l'aide à supporter l'absence, à jouer une fonction symbolique de lien entre la mère et lui. Généralement, la mise en place de cet objet se fait entre 4 et 12 mois. Au delà de la représentation symbolique maternelle, il est un intermédiaire à la compréhension du réel. Vers 6 mois, l'enfant n'est plus obligé d'avoir recours en permanence à sa mère, il l'a intériorisée comme pourvoyeuse des bons soins qui lui sont donnés. Cela lui permet de développer sa *capacité à être seul* (Winnicott, 1958/2006). Ainsi la présence maternelle et les soins prodigués permettent au bébé d'établir la continuité d'être. C'est la condition pour que le monde extérieur prenne sens et qu'il se sente exister.

Pour Roussillon (2009) et Haag (2014), quand les premières relations sont défaillantes, la continuité psychique du nourrisson ne peut pas être assurée, l'enfant ne peut pas se construire dans une relation à autrui. Le monde est alors source d'angoisses archaïques qui ne peuvent pas être gérées. « L'effraction de pare-excitation a provoqué une douleur psychique profonde qui n'a pas permis de processus de contre-investissement psychique. Au moment de cette expérience cataclysmique, le moi était extrêmement immature. Le sujet n'a pas

d'autre ressource que de se retirer de l'expérience pour survivre à la mort psychique. Sa défense consiste à désinvestir la relation aux objets pour mettre en œuvre une solution solipsiste ». (Roussillon, 1999, p.72) Ces enfants qui ne peuvent élaborer psychiquement, contenir dans leurs représentations leurs pulsions et autres affects tels que l'angoisse, la terreur, la détresse manifestent des agirs en deçà de la symbolisation. Ils ont un fonctionnement psychique dans un monde archaïque où prime le corporel, le sensorimoteur et la sensation. La violence surgit comme une tentative d'arrêter les émotions trop fortes non gérables et parfois comme une tentative désespérée et maladroite de créer du lien.

On voit ainsi parfois à l'école certains enfants qui ont soudain des manifestations de violence mettant en danger l'entourage et eux-mêmes. On ne comprend pas la plupart du temps ce qui a pu déclencher ces passages à l'acte. Le mal-être ainsi exprimé ne peut être symbolisé ou représenté. Ils sont eux-mêmes la plupart du temps dans l'incapacité d'expliquer ce qui s'est passé à ce moment-là.

Pour protéger le nourrisson de ce qu'il ne peut intégrer directement du monde extérieur et pour l'aider à penser ce qui est de prime abord impensable pour lui, les parents ont un rôle de contenance décrit par Bion (1962). Il a introduit trois notions pour décrire l'interaction entre la psyché de la mère et celle du bébé : la *rêverie maternelle*, la *fonction alpha* et l'*appareil contenant-contenu*. La *rêverie* correspond à la réceptivité de la mère, à sa capacité à accueillir les projections du nourrisson. La *fonction alpha* est une fonction de contenance et de transformation des éléments non intégrables, les *éléments bêta*, en éléments acceptables et intégrables par l'enfant. Grâce à la rêverie maternelle, le bébé ré introjecte une fonction psychique qui lui permettra de réduire et transformer lui-même ses propres angoisses et construire une identité dans la sécurité. Les éléments *contenants-contenus* peuvent être ré-introjectés et l'appareil à penser de l'enfant peut se construire progressivement. S'il ne peut introjecter la

fonction transformatrice, il intériorise des objets non transformés contre lesquels il devra se défendre pour se construire une identité de survie. Par son rôle maternel de contenance et la transformation des affects émis par son enfant, la mère permet que les éléments impensables pour lui deviennent des éléments de pensée. Grâce à l'empathie et la rêverie maternelle, la pensée de l'enfant se construit. La présence maternelle permet de contenir le psychisme du bébé et le rend capable d'évoquer symboliquement son absence. Les rythmes interactifs qu'elle lui propose y contribuent également. Progressivement, le bébé arrive à réguler ses états de vigilance. Mais parfois, la rencontre entre l'enfant et ses parents ne peut se faire harmonieusement. Les parents ne peuvent être contenants et sécurisants. Ils ne peuvent transformer les éléments Bêta envoyés par leur enfant en éléments Alpha. Le bébé ne peut pas alors transformer ses angoisses et accéder à la symbolisation. Le risque encouru correspond à la faillite de l'organisation représentative évoquée par Roussillon (1999).

Pour les psychanalystes qui se réfèrent à Freud, l'énergie qui régit la vie psychique est d'origine sexuelle. A chaque étape de l'enfance est associé un objet libidinal qui organise le fonctionnement interne du sujet. Les psychanalystes de l'enfance, notamment en Grande Bretagne pendant la seconde guerre mondiale et après la guerre, ont souligné l'importance des soins maternels pour l'équilibre affectif du nourrisson. Non seulement l'attention qui lui est portée est indispensable à son bien-être et sa croissance mais elle lui permet également de mettre à distance les angoisses qui pourraient le submerger et d'ouvrir un espace pour penser. Dans cet espace transitionnel (Winnicott, 1975), avec l'étayage de son entourage, l'enfant s'approprie ce qu'il perçoit et reçoit du monde, expérimente et crée.

1.4.2. La théorie psychosociale d'Erikson (1902-1994) : la construction de l'identité.

Erik Erikson, américain d'origine allemande et danoise, proposa une théorisation du concept d'identité dans une perspective développementale. Il est initié à la psychanalyse par Anna, la fille de Freud, s'installe aux états Unis en 1933, travaille auprès d'adolescents troublés, de soldats, d'enfants amérindiens. Il envisage le développement de l'identité tout au long de la vie. Il donne un éclairage sur la manière dont la personne se construit progressivement une représentation cohérente de lui-même à partir de son histoire et dans une perspective future. Pour lui, les racines de l'identité remontent aux premières connaissances de soi dans les premiers échanges du bébé avec autrui (Erikson, 1980 cité par Cohen-Scali et Guichard, 2008). L'identité correspond à « une inscription de son présent dans un futur anticipé » (ibid.).

Il rejette la place centrale des pulsions instinctives, en particulier la pulsion sexuelle comme facteur central du développement. Il pense que l'individu cherche à se construire une personnalité saine et équilibrée en interaction avec son milieu social plutôt qu'à résoudre d'importants conflits internes. A la suite de Heinz Hartmann, il donne la primauté au moi comme instance la plus importante de la personnalité. Il pense aussi que la construction de l'identité ne se joue pas essentiellement pendant l'enfance mais se poursuit tout au long de la vie.

Le moi se développe au cours de huit stades psychosociaux. A chaque stade, l'individu se trouve face à des tâches développementales et des exigences sociales qui poussent vers le stade suivant. Une crise se joue entre deux pôles opposés entre lesquels l'individu doit trouver un équilibre pour acquérir sa force adaptative. C'est à chaque fois une occasion de grandir et d'évoluer.

Selon la théorie psychosociale d'Erikson, entre sa naissance et 12-18 mois, l'enfant doit trouver un équilibre entre la confiance nécessaire à l'établissement de relations interpersonnelles authentiques et la méfiance nécessaire à la

protection de soi. La qualité développée lors de cette crise est l'espoir qui donne à l'enfant la certitude que le monde qui l'entoure est un endroit sécuritaire dans lequel ses besoins peuvent être comblés, ce qui favorise son ouverture au monde. La personne la plus significative pour l'enfant de cet âge est sa mère ou son substitut. Si elle est aimante et bienveillante, si elle donne satisfaction à ses besoins, le bébé trouvera son milieu fiable, sécurisant et accueillant. Dans le cas contraire, il percevra le monde comme étant hostile, rejetant. C'est la qualité de la relation à la figure maternelle qui est primordiale. La bonne résolution du conflit permettra à l'enfant de développer un sentiment de sécurité. (Erikson, 1971). La confiance établie lui permettra de développer son estime de soi et de construire de bonnes relations interpersonnelles.

De 12-18 mois à 3 ans, l'enfant a acquis une confiance de base manifeste un désir croissant d'autonomie. Son environnement est surtout constitué par ses deux parents. Il veut explorer et agir par lui-même, ce que lui permet l'apprentissage de la marche et l'accès au langage. Il peut ainsi davantage exprimer ses désirs. L'apprentissage de la propreté représente un pas important vers le contrôle de soi. Il a besoin de tester sa volonté contre celle de ses parents qui doivent trouver l'équilibre entre les manifestations d'amour et de fermeté. Mais si ses désirs sont trop souvent contrecarrés, il doute de lui-même et développe la honte. Il développe alors un sentiment d'impuissance (Seligman, 1975) et se sent incapable de maîtriser les événements. L'opposition qu'il manifeste durant cette période est une façon d'explorer ses propres limites. Les parents doivent alors mettre en place des stratégies qui ont pour objectif d'aider l'enfant à gagner en autonomie. Cela nécessite de leur part d'être eux-mêmes autonomes, de ne pas craindre de perdre l'amour de leur enfant en sévissant et de ne pas être débordés par l'opposition manifestée par lui.

Entre trois et six ans, à l'âge de l'école maternelle, l'enfant imite l'adulte dans ses jeux. Il a un grand désir d'entreprendre et de réaliser. Il rencontre alors les

obstacles que la réalité lui impose. L'autonomie acquise lui permet de prendre de nouvelles initiatives. La désapprobation des adultes quant à certaines d'entre elles développe sa culpabilité, ce qui l'amène à se sentir responsable. Le risque est qu'il se sente responsable de choses qui ne dépendent pas de lui. De même il ne fait pas obligatoirement la différence entre ses actes et lui-même, ce qui peut développer un sentiment de désespoir ou de haine de soi.

Entre six et douze ans, l'école joue un rôle primordial pour l'enfant. Quand il a acquis de la confiance, de l'autonomie, qu'il est capable d'initiatives, l'école lui offre un cadre dans lequel il peut développer ses compétences. Les enseignants jouent un rôle complémentaire des parents. Selon ses réussites, il acquiert un sentiment de compétence ou au contraire un sentiment d'infériorité. Il est en compétition avec les autres élèves.

Entre 12 et 18-20 ans, l'adolescent est dans une quête identitaire qui part des identifications de l'enfance, s'enrichit des apports des groupes de pairs et des personnes qu'il rencontre. Les transformations physiques qui le font passer de l'enfance à l'âge adulte modifient l'image qu'il a de lui-même et contribuent à un nouveau mode d'identification. A l'issue de cette crise, il parvient à conforter son identité propre. Il est en mesure de se différencier des autres, de prendre en compte les exigences de la société tout en se positionnant par rapport aux normes établies et aux valeurs prônées dans ses différents milieux de vie. Il fait des choix en fonction de ses aspirations et ses idéaux.

Ensuite, entre 20 et 30 ans environ, une fois son identité acquise, le jeune adulte est prêt à s'engager dans des relations authentiques avec autrui. Des choix de vie se concrétisent. Son existence se partage dans des relations diverses. Le risque encouru est l'isolement. Au lieu de développer des relations multiples, il peut les fuir, s'isoler ou s'enfermer dans une relation à deux sans échanges extérieurs.

Dans la période qui s'étend pour Erikson de 30 à 65 ans environ, l'attention est plus particulièrement portée aux générations suivantes soit à travers ses propres enfants soit dans le souci du bien-être de l'humanité. Le repli sur soi se traduit par la stagnation. Une tendance à tout attendre des autres au lieu d'assumer ses responsabilités peut en résulter.

La dernière période de la vie dépend des étapes précédentes. C'est le moment pour l'individu de faire le bilan de sa vie. La perception qu'il en a le conduit à l'intégrité personnelle ou à un sentiment de désespoir.

Tableau 6 : Les stades psychosociaux d'Erikson

Âge	Crise à résoudre	Résolution de la crise	Qualité développée
Naissance à 18 mois	Confiance/Méfiance *Mon environnement est-il fiable?*	Confiance envers l'environnement et confiance dans sa propre capacité d'agir sur les choses. Attachement sécurisant.	Espoir
18 mois à 3 ans	Autonomie/Honte et doute *Puis-je faire des choses par moi-même ?*	Apprentissage de la propreté et du langage. L'enfant découvre ses capacités de contrôle sur lui-même et les autres.	Volonté

3 à 6 ans	Initiative/Culpabilité *Suis-je bon ou mauvais ?*	L'enfant commence à s'affirmer et organiser ses activités en fonction d'un but.	Capacité de se donner des buts.
6 ans à puberté	Créativité/ Infériorité *Suis-je capable de réussir ?*	Assimiler les habiletés et normes culturelles.	Compétence
Adolescence	Identité/Confusion des rôles *Qui suis-je ? Que vais-je faire dans ma vie ?*	Adapter la perception de soi aux changements liés à la puberté, développer une conception cohérente de soi intégrant les différents aspects de sa vie personnelle et sociale.	Fidélité
Jeune adulte	Intimité/Isolement *Avec qui vais-je partager ma vie ?*	Nouer une relation intime véritable, s'engager affectivement	Amour
Adulte d'âge moyen	Générativité/ Stagnation	Se tourner vers les autres, guider,	Sollicitude

	Que vais-je produire, apporter aux autres ?	transmettre ses connaissances.	
Adulte d'âge avancé	Intégrité/Désespoir *Ai-je bien rempli ma vie ?*	Intégrer les stades précédents, vivre en harmonie avec soi-même.	Sagesse

A la suite d'Erikson, Marcia (cité par Cohen-Scali et Guichard) dégage deux dimensions identitaires en se centrant sur l'identité personnelle : l'exploration définie comme « un comportement de résolution de problème visant à mettre au jour de l'information à propos de soi ou de son environnement de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants » et l'engagement correspondant à « l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, de valeurs et de croyances ». Quatre statuts identitaires découlent de ces deux dimensions : la diffusion identitaire associée à une absence d'engagement se manifestant par des comportements peu adaptés, la forclusion identitaire concernant des personnes peu assurées qui ne se seraient pas dégagées des modèles parentaux, le moratoire identitaire de personnes qui ne s'engagent pas mais peuvent néanmoins entrevoir des alternatives lors de choix à opérer et la réalisation identitaire d'une personne assurée de ses choix en fonction de convictions mûrement réfléchies et installées. Kunnen et Bosma (2006 cité par Cohen-Scali et Guichard, 2008) envisagent le développement identitaire tout au long de la vie selon une perspective dynamique. « Ils accordent une place centrale aux processus émotionnels dans la construction identitaire et proposent une conception relationnelle et dynamique de l'identité qui peut ainsi rendre compte du conflit et du changement ». (ibid.)

Selon Erikson et ses successeurs tels que Marcia, Kunnen et Bosma, Grotevant, Luyks (Cohen-Scali et Guichard, 2008), la construction de l'identité tout au long

de la vie se construit grâce aux interactions avec l'environnement dans les différents contextes de leur vie. L'évolution s'opère en fonction de l'appréhension du monde et des situations qui influencent les décisions et les actions. Ainsi « l'individu inscrit son présent (et son passé ainsi repris) dans la perspective de certaines anticipations de son futur personnel au sein de groupes et de contextes significatifs pour lui ». (Cohen- Scali et Guichard, 2008). Chaque étape de développement comporte à la fois des éléments de vulnérabilité et de créativité qui conduisent à l'épanouissement de la personnalité. Tout au long de la vie, les expériences vécues dans les interactions avec l'environnement entre confiance et défiance amènent à une redéfinition de soi-même dans un rapport renouvelé au monde.

1.4.3. Bolwby (1907-1990) et la théorie de l'attachement.

Pour Bowlby (1969/2002), le bébé est d'emblée un être d'affectivité dont le développement dépend principalement de la qualité de sa vie relationnelle avec la figure maternelle. Comme Spitz et Winnicott, il s'est intéressé aux conséquences des séparations précoces des enfants d'avec leurs parents durant la seconde guerre mondiale en Grande Bretagne. Il insiste sur l'importance primordiale d'une dyade précoce mère-enfant et de l'impact dévastateur des séparations précoces génératrices de carences maternelles comme Spitz (1965/2002) l'a montré avec l'*hospitalisme*.

Dès la naissance, le nourrisson et les personnes qui s'en occupent principalement établissent un ensemble de comportements d'attachement mutuels et interactifs qui permettent la formation d'un lien affectif stable. Selon Bowlby, le bébé naît avec une prédisposition innée à s'attacher. Par la répétition des moments partagés et des soins prodigués, il s'attache préférentiellement à un adulte et secondairement à d'autres personnes. Le système d'attachement favorise la proximité de l'enfant avec eux afin d'éprouver un sentiment de

sécurité interne face aux éventuels dangers de l'environnement. Le petit d'homme ne peut survivre sans ces liens d'attachement.

Le processus d'attachement est le résultat de l'interaction entre l'état émotionnel de l'enfant et la qualité de la relation parent-enfant. La capacité des parents à s'adapter au tempérament de l'enfant est déterminante. Selon la qualité des expériences interpersonnelles précoces, l'enfant intègre des modes de relations plus ou moins sécures que Mary Ainsworth a décrit avec la situation étrange (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978 ; Ainsworth, 1983). Elle évalue le type d'attachement que peuvent avoir des enfants de 12 mois selon un protocole au cours duquel la mère de l'enfant s'éclipse et revient à deux reprises. L'expérimentateur note la réaction de l'enfant au départ de sa mère et à son retour ainsi que l'attitude qu'elle manifeste envers lui. Ainsworth dégage de cette expérience trois types d'attachement en fonction des réactions des bébés suite à la disparition et aux retrouvailles avec leur mère. Ceux du groupe A se montrent anxieux évitant. Ils ne pleurent pas quand leur mère part et ne se rapprochent pas d'elle quand elle revient. Les enfants du groupe B protestent au départ de leur mère mais ils se consolent rapidement pour jouer. Quand elle revient, ils cessent de jouer, manifestent leur joie puis repartent à leurs occupations. Ceux du groupe C sont anxieux et ambivalents. Ils sont angoissés quand leur mère est présente. Ils explorent peu leur environnement. La séparation déclenche une grande détresse. Au moment des retrouvailles, ils mettent beaucoup de temps à être réconfortés et ont parfois des réactions agressives. Main (Main, Kaplan et Cassidy, 1985) a introduit une catégorie supplémentaire concernant les enfants manifestant des comportements opposés exprimés simultanément, la catégorie D d'enfants désorganisés/désorientés. La qualité des réponses apportées par la mère « rend l'enfant capable de former des attentes fondamentales qui lui serviront à moduler ses propres réponses aux événements tout aussi bien internes qu'extérieurs » (Ainsworth, 1983, p.8). Par contre pour « les bébés dont la mère ignore les signaux, ou qui y répondent avec retardement ou de façon nettement inadéquate » (ibid., p.9),

« ne sachant pas ce qu'ils peuvent attendre d'elles, ils sont anxieux ». Lorsque le parent ne supporte pas les émotions négatives de son enfant, qu'il les ignore, les repousse ou les transforme, il n'aide pas l'enfant à accéder à ses propres émotions. Son monde interne est nié par l'adulte. Au contraire, quand le parent peut accueillir les émotions de son enfant, il favorise chez lui le sentiment de valeur personnelle (Tap et Vinay, 2000) Cela permet à l'enfant de pouvoir progressivement organiser sa pensée, gagner en autonomie sur le plan émotionnel. Ainsi les enfants construisent une base de sécurité plus ou moins solide. L'enfant construit en fonction de son expérience un *modèle interne opérant* (Bowlby, 1973/2007) qui le guide dans sa manière de percevoir le monde et les relations avec son entourage (Miljkovitch, 2001). La famille constitue le terrain des premières expériences de l'enfant avec le monde extérieur. La capacité des parents à être attentifs aux signaux émis par leur bébé et à ajuster leurs réponses aide les bébés à interpréter et prévoir le comportement des autres en conséquence. Les enfants dont les parents sont habituellement attentifs ont davantage la capacité à se réconforter eux-mêmes. Cela leur permet aussi d'apprendre à contrôler leur comportement en fonction des attentes sociales. Vers la fin de la première année, ils se servent des adultes qui les entourent comme source de référence pour obtenir des indications sur la façon dont eux-mêmes doivent réagir. Cela les aide à comprendre comment se comporter dans toutes sortes de situations. Dès leur plus jeune âge, ils apprennent à répondre aux attentes des parents et intériorisent ainsi les règles sociales.

Les relations avec la fratrie jouent un rôle différent. Plus l'attachement parent-enfant est sécurisant, plus les enfants s'entendent bien entre eux. Les conflits entre frères et sœurs sont l'occasion de comprendre les règles sociales. Cela leur permet de reconnaître les besoins, les désirs et les points de vue de l'autre. Cela favorise la recherche de compromis. Les attitudes pro-sociales des parents envers les enfants se répercuteraient sur les relations fraternelles les rendant plus positives. Par contre, les relations négatives parents-enfants

contribueraient au développement de comportements agressifs entre frères (Troupel-Cremel et Zaouche-Gaudron, 2006). Plus l'enfant est attaché de façon sécurisante aux adultes qui s'occupent de lui, plus il lui sera facile de s'en détacher et de développer de bonnes relations avec les autres.

Les enfants qui développent un attachement sécurisant s'adaptent plus facilement à la vie en société. Ils recherchent des relations sociales qui correspondent à leur modèle interne opérant (Vinay, 2001). Ils se montrent aussi plus curieux, plus compétents, plus confiants en eux-mêmes et plus coopératifs. Fonagy (2001) écrit que la qualité de l'attachement détermine la capacité réflexive qui prend forme au sein de l'interaction initiale entre la mère et l'enfant et correspond à la capacité de comprendre, de se référer aux autres avec empathie et réciprocité. Cela semble aussi influencer la qualité de l'attachement à un partenaire amoureux à l'âge adulte. Ces modèles internes opérants commencent à s'établir entre 6 et 9 mois et se stabilisent vers 5-6 ans. « L'enfant forme ainsi un modèle de soi et un modèle d'autrui. Le modèle de soi correspondrait à une image de soi comme étant plus ou moins digne d'être aimé, alors que le modèle d'autrui renverrait à sa perception des autres comme étant plus ou moins attentifs et sensibles à ses besoins. » (Dugravier et Barbey-Mintz, 2015).

Le type d'attachement élaboré au cours des premières expériences relationnelles de l'enfant avec son entourage aurait une influence déterminante sur les relations ultérieures par l'intermédiaire des modèles internes opérants que les enfants intègrent. Néanmoins, les relations qu'ils tissent sont multiples. Elles peuvent être différentes avec chacun des parents, les liens avec la fratrie sont également fondamentaux et chaque rencontre est l'occasion de modifier et renouveler son style d'attachement tout au long de la vie.

1.4.4. Développement de la conscience de soi et de la socialisation.

Par la médiation d'autrui et les expériences qu'il fait, l'enfant se construit et prend progressivement conscience de sa propre existence d'être unique parmi les autres. Cela lui permet de trouver sa place et d'être en relation.

Dès la vie fœtale, l'enfant fait l'expérience perceptive de son corps quand il suce son pouce (Prechtl, 1984 cité par Rochat, 2003). Puis, dès le début de la vie, il fait l'expérience du *toucher double* (Rochat, 2003). Il perçoit à la fois la main touchant son visage et le visage touchant la main. De même, il peut entendre les sons qu'il produit. Ainsi il développe un « sens écologique de soi » grâce à une connaissance de son corps agissant dans l'environnement. Les expériences de Rochat démontrent que dès la naissance « le bébé est capable de discriminer entre stimulation propre et stimulation d'une provenance extérieure au corps. » (ibid.).

Parallèlement les premières émotions se manifestent, d'abord à travers les pleurs, puis le sourire ou le rire. L'imitation néonatale (Meltzoff et Keith More, 2002), l'accordage affectif, l'attention conjointe participent à la construction et la prise de conscience de soi. C'est au moment où il a la capacité physique de s'éloigner de l'adulte qu'il peut établir « un lien empathique à distance, par le déclenchement actif d'un partage d'états mentaux » (Georgieff, 2014, p.53). La conscience de soi et la conscience de l'autre sont associées. La rencontre avec autrui construit l'altérité et permet de se reconnaître dans son regard.

Avec le développement de la marche, l'enfant prend la mesure de son corps dans l'espace, il s'autonomise et renforce le sentiment de soi. Ce sentiment va de pair avec la reconnaissance de soi dans le miroir « produit d'une expérience perceptive du corps que fait le bébé dès la naissance et peut-être même avant. Il s'agit d'une expérience du corps propre en soi, mais aussi en interaction avec les choses physiques, et plus important encore, en interaction avec autrui. » (Rochat, 2003). Avec la reconnaissance de son image dans le miroir, l'enfant

comprend la notion de représentation, c'est à dire la différence entre l'objet ou la personne et sa représentation. Il peut l'appliquer à lui-même et à autrui.

Au fur et à mesure que l'enfant développe sa conscience de soi et qu'il reconnaît les personnes familières, ses réactions émotives deviennent plus complexes. Entre 18 et 24 mois, il comprend que le monde humain et le monde animal se partagent en deux catégories : le genre masculin et le genre féminin. Les stéréotypes sexuels sont perçus. Puis entre deux et trois ans, il comprend qu'il appartient à l'un des deux genres et il différencie le genre des personnes qui l'entourent. Entre 3 et 5 ans, l'enfant conçoit l'appartenance à un genre comme une réalité permanente liée à son sexe anatomique. Entre 5 et 6 ans, l'enfant a un sentiment d'appartenance physique et psychologique à un sexe. Il adopte les comportements qu'il estime compatible avec son sexe. C'est aussi l'âge où il peut porter un jugement sur lui-même et peut se mettre à la place d'autrui (Thommen, 2007). L'enfant organise alors ses représentations et ses comportements en développant des schémas de genre.

L'entrée dans le langage manifeste l'acceptation du code commun et le désir de produire du sens pour lui et pour autrui. Avec le langage, il peut émettre un désir, mettre des mots sur des émotions, exprimer sa pensée, affirmer sa position singulière, se positionner de diverses manières dans son rapport à autrui. Dans les relations entre les jeunes enfants à la crèche ou à l'école, les conflits physiques diminuent avec les progrès dans les échanges verbaux. L'enfant de 3 ans éprouve un sentiment de maîtrise qu'il éprouve le besoin d'exprimer. Conscient d'être une personne singulière, il a besoin de s'affirmer notamment en se confrontant à autrui mais aussi en cherchant son attention et son admiration.

Son estime de soi se développe en fonction des expériences qu'il fait et des interactions avec son entourage. Elle correspond à la valeur que l'enfant s'accorde. Elle est fondée sur la perception qu'il a de lui-même, sur sa confiance

en sa capacité à être aimé et sur ses compétences. Elle dépend de la qualité du soutien qu'il pense recevoir de ses parents, ses enseignants et ses pairs. Cela lui permet d'acquérir un sentiment de sécurité quand les adultes qui l'entourent sont attentifs à ses besoins. L'identité positive s'élabore grâce à la reconnaissance et l'acceptation des parents et des éducateurs du tempérament de l'enfant. Quand il se trouve en difficulté, il a besoin qu'on l'aide à identifier ses émotions, à comprendre que ses difficultés sont temporaires et ainsi l'amener à se projeter positivement dans l'avenir. Le sentiment de réussite l'aide à se sentir compétent. En proposant de nouvelles situations à l'enfant et en l'encourageant à tenter de nouvelles expériences, les parents et les enseignants l'aident à réaliser qu'il peut avoir du pouvoir sur son environnement. En l'encourageant à recommencer une tâche qu'il n'a pas réussie, il expérimente l'échec de manière constructive, ce qui l'amène à persévérer dans ses entreprises.

A l'école commence à se développer le sentiment d'appartenance et le désir d'être bien avec les autres. De trois à six ans, le cercle social de l'enfant s'élargit. Il peut se montrer empathique. Plus conscient de ses émotions et de celles des autres, il les comprend davantage, il peut adapter son comportement en fonction du contexte, avoir un meilleur contrôle de ses émotions négatives. Il est capable de mieux les gérer et d'être plus sensible à ce que les autres ressentent. Cela contribue à développer ses habiletés sociales.

A l'école élémentaire, les relations entre enfants évoluent avec les capacités de décentration, de catégorisation. Avec l'âge, la colère et l'agressivité sont de mieux en mieux maîtrisées. Lorsqu'ils dépassent la perception syncrétique consistant en un système de pensée archaïque dont les différents éléments sont considérés de façon globale et confuse (Wallon, 1945/1989) ils commencent à différencier les processus affectifs, cognitifs et sociaux. Ils ajustent leurs attitudes en fonction de leurs différents milieux d'appartenance. La multiplicité des identifications et des appartenances sociales sont possibles dans la mesure

où le sentiment de soi et la reconnaissance de sa singularité par rapport à autrui sont bien installés. Ils enrichissent leur personnalité avec les identifications multiples qu'ils expérimentent et mettent en scène dans des jeux de rôles à l'occasion de jeux collectifs. Les relations avec les autres les amènent à construire des rapports de différenciation, d'opposition, de rivalité, de coopération, d'entraide. Certains enfants sont populaires, d'autres sont rejetés. Les enfants timides ont souvent peu d'amis, ceux qui sont très créatifs également mais ce sont surtout ceux qui ont du mal à maîtriser leurs émotions qui sont rejetés. On remarque que les enfants les plus populaires se comportent de façon altruiste, non punitive et non agressive avec les autres. Ils expliquent les choses, tiennent compte des désirs de leur entourage, attendent leur tour pour parler et savent maîtriser leurs émotions. Ils sont généralement capables d'évaluer les émotions d'autrui et d'envisager la situation du point de vue de l'autre.

La décentration et la réciprocité caractérisent les relations entre pairs. Des valeurs, règles, systèmes de référence communs s'élaborent. Les relations entre pairs s'exercent dans des registres très variés. Ces relations sont des moteurs d'apprentissage, de dépassement. Elles permettent à l'enfant de consolider son expérience subjective (Wallon). L'enfant devient capable d'exercer jugement et esprit critique. Il découvre le sens des responsabilités, expérimente les négociations en vue de l'adoption d'un point de vue commun. La démocratie est mise en œuvre. Il découvre le sens des responsabilités dans des fonctions occupées au sein d'un groupe : délégué de classe, arbitre dans un jeu, représentant dans sa commune. Il prend ainsi sa place dans la vie collective notamment à travers l'intégration de la Loi. Selon Piaget (1937/1967), il accède à partir de 7 ans à une moralité autonome en tenant compte de l'intention du responsable alors qu'auparavant, il mesurait la faute aux conséquences matérielles et physiques plutôt qu'à l'intention et aux circonstances. Selon Kohlberg (1963), il adhère aux règles admises par son groupe d'appartenance. Pour Bandura (1997), l'entourage de l'enfant lui sert de

modèle pour l'acquisition des valeurs morales. Il se réfère aux jugements émis par les personnes de son environnement.

Les transformations corporelles pubertaires amènent à un réajustement de *l'image du corps* (Dolto, 1984). Identité et identifications sont remises en jeu. « L'adolescent doit changer en demeurant le même du point de vue identitaire, il doit pouvoir maintenir une certaine continuité d'existence malgré la discontinuité introduite par des changements pubertaires » (Discour, 2011). C'est pour Wallon une période centripète au cours de laquelle l'adolescent est principalement préoccupé par les remaniements psychiques que les transformations corporelles induisent. C'est également une période au cours de laquelle les groupes dans lesquels il s'inscrit prennent une importance primordiale pour lui « entre investissement de soi et investissement de l'autre » (ibid.). « L'adolescent va modifier son statut psychosocial avec la reconnaissance d'une autonomie qui change profondément sa place symbolique dans le groupe social et le regard des autres sur lui » (ibid.). Les engagements dans des groupes de pairs l'amène à une multiplicité de relations le conduisant à s'adapter.

A l'adolescence, de nouveaux progrès intellectuels tels que l'acquisition de la pensée abstraite (Piaget, 1936/1970), les capacités d'idéalisation et les projections dans l'avenir amènent le jeune à construire des valeurs au delà de contextes restreints à l'échelle de la société. Les valeurs prennent un caractère d'universalité. Les adolescents accèdent aux notions de responsabilité collective. Avec les valeurs qu'ils s'approprient, ils construisent des idéaux qui guident leurs choix ultérieurs.

Grâce à ses expériences corporelles et ses interactions avec autrui, le petit d'homme développe ses capacités de représentation. Il reconnaît son image dans le miroir. Le langage lui permet de mettre des mots sur ce qu'il ressent et comprend. Dans le groupe de pairs, il développe un sentiment d'appartenance à

un genre déterminé, il s'identifie aux personnes qu'il rencontre. Dans le regard d'autrui, il construit son estime de soi, juge de sa valeur et ses compétences. Avec le développement du sentiment de soi (Damasio, 1999), il exerce le désir de comprendre. Il s'ouvre au monde extérieur et l'organise. Selon Damasio, « la conscience a probablement ouvert la voie, dans l'évolution humaine à un nouvel ordre de créations, qui n'auraient pas été possibles sans elle : la conscience morale, la religion, les organisations sociales et politiques, les arts, les sciences et la technologie. » (ibid., p.14).

Les différentes perspectives du développement de l'enfant dans le champ de la psychologie occidentale apportent chacune un éclairage particulier sur l'évolution de ses capacités psychomotrices, cognitives ou affectives. Pour aborder la complexité des phénomènes envisagés, les théoriciens isolent des thématiques spécifiques, établissent des repères notamment sous forme de stades d'acquisitions fondés sur l'ancrage corporel. Les recherches expérimentales complètent ou renouvellent les perspectives. Développements moteur, cognitif et affectif sont en interaction. Le développement des fonctions psychomotrices ouvre le champ des expériences de l'enfant et augmente ses possibilités d'interactions avec autrui. L'approche constructiviste de Piaget a influencé durablement la conception des apprentissages dans les programmes scolaires. Wallon prend en compte la globalité de la personne. Pour lui, des mouvements antagonistes engendrent des conflits que l'enfant dépasse en trouvant un nouvel équilibre. Vygotski et Bruner insistent sur l'ancrage des apprentissages dans la culture et sur l'importance fondamentale de l'étayage d'autrui pour progresser. Les études récentes ont mis en évidence les capacités nombreuses et complexes des bébés. Elles montrent aussi que les processus du développement cognitif sont moins dépendants de stades et davantage liés aux expériences individuelles. Le développement cognitif n'est pas progressif et linéaire. Il est « biscornu » (Houdé, 2015). Elles remettent en cause certaines normes qui semblaient établies. C'est avec l'accompagnement des adultes qui l'entourent que l'enfant évolue, construit des concepts, développe son langage

en lien avec le développement de ses capacités motrices, émotionnelles et sociales. Les psychanalystes nous montrent que les premiers liens, les soins apportés aux nourrissons, les échanges dont ils bénéficient sont essentiels pour leur équilibre futur. Freud a mis l'accent sur la vie interne du sujet. Pour E. Erikson (1998), la construction de l'identité nécessite de se confronter aux sentiments positifs et négatifs qui traversent la personne. Bowlby accorde la prééminence aux liens d'attachement qui assurent la sécurité interne de l'individu et influencent ses relations ultérieures. Mais si le passé sert de base à la construction de soi, il ne détermine pas entièrement ce que la personne deviendra. Tout au long de la vie, selon la théorie *lifespan* (Lecerf, Ribaupierre (de), Fagot et Dirk, 2007), l'être humain se construit et se transforme. Les expériences vécues l'amènent à élaborer et remanier son identité en fonction de son environnement et des rencontres qu'il fait. Les moyens d'expression qu'il a à sa disposition, notamment le langage, le jeu, le dessin, l'écriture, sont autant d'espaces de liberté qui permettent des vicariances par rapport aux normes établies. Il accroît ses connaissances, modifie ses points de vue, échange et s'affirme. Il prend sa place d'être unique parmi les autres dans la culture et la société.

2. De l'enfant à l'élève en milieu scolaire, apprentissages et échecs.

La plupart des enfants vont à l'école. Lieu de joies et de découvertes pour certains comme Pagnol le relate dans *La Gloire de mon père* ou de souffrances pour Pennac dans *Chagrin d'école*, c'est non seulement un lieu d'apprentissages mais aussi un lieu symbolique chargé de représentations diverses dont chaque parent est porteur quand il conduit ses enfants sur le chemin de l'école. Le mot école vient du terme grec « scholè » signifiant loisir et de « schola » en latin signifiant « loisir consacré à l'étude » s'opposant aux tâches productives. L'école est un lieu « pour que le petit homme puisse cultiver ses facultés par des

études délivrées des contraintes du moment » (Pena-Ruiz, 2005). L'école est le lieu où l'enfant peut développer ses ressources, sa pensée, être un élève, c'est à dire aller, plus haut, plus loin qu'il ne serait allé sans l'éducation reçue. Elle est à notre époque la principale communauté extérieure à la famille pour l'enfant. C'est là qu'il se prépare à entrer dans la société. C'est l'un des principaux lieux où les adultes d'aujourd'hui élaborent la société de demain. Elle permet d'acquérir et conforter les fondements d'une culture commune. L'évolution de l'école depuis l'Antiquité en France est marquée par une démocratisation progressive de l'enseignement. Elle est influencée par les différentes théories de l'apprentissage et les diverses stratégies que les élèves mettent en œuvre pour apprendre. Différents courants pédagogiques définissent le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. Le milieu scolaire est riche et complexe. Si beaucoup d'enfants y trouvent leur place, certains, soit parce que l'accès aux apprentissages est trop complexe pour eux, soit parce qu'ils n'arrivent pas à intégrer le groupe, soit parce que la culture de l'école leur reste étrangère, sont en souffrance et vivent l'échec. Diverses remédiations sont alors envisagées pour y pallier.

2.1. Le milieu de l'école et les apprentissages

L'école est d'abord un lieu d'apprentissage. Cependant, au cours du temps, les modalités de l'enseignement ont beaucoup évolué. L'école primaire a aujourd'hui pour objectif de dispenser les savoirs fondamentaux à tous les enfants. Cependant, les chemins de l'apprentissage sont multiples et complexes. Pour certains enfants vulnérables en raison de leurs difficultés propres ou de celles provoquées par leur environnement, le rapport aux apprentissages ne va pas de soi.

2.1.1. L'évolution de l'école en France

L'école est un lieu collectif prévu pour l'étude. De nos jours, elle est centrale dans la vie des enfants. L'existence d'écoles est attestée depuis l'Antiquité en France (Rouche, 1981). Pendant longtemps, elle semble concerner une minorité d'enfants même si des initiatives locales ont permis à des enfants de milieux populaires d'acquérir des bases de lecture et de calcul. Les écoles destinées à accueillir les élèves prolongeant leurs études au delà de l'école primaire ont jusqu'au milieu du XXème siècle concerné une minorité privilégiée. Maintenant, elle n'est que la première étape d'un long parcours.

L'enseignement est d'abord prodigué par des druides en Gaule. Leur mission est d'éduquer les fils de la noblesse. Puis des écoles accueillent garçons et filles de sept à douze ans dans les villes gallo-romaines. Ils apprennent à lire, écrire, compter avant d'apprendre un métier. Elles concernent les enfants des classes moyennes et jouent un rôle d'acculturation. Elles demeurent néanmoins réservées à une minorité ayant la possibilité de se consacrer aux études. Le niveau secondaire ne concerne qu'une élite sociale.

Au Moyen Age (ibid.), les écoles ont surtout pour objectif l'évangélisation. Elles sont d'abord situées dans les monastères. Certaines, intérieures à l'abbaye, ont pour rôle de former les oblats et novices voués à l'état monastique. D'autres, extérieures au cloître accueillent les enfants des environs de plus de sept ans. A partir du XI è siècle, avec le développement des villes, les écoles épiscopales se développent, l'université de Paris se forme vers 1150. Au cours des XIV et XV è siècles, les écoles se subdivisent en écoles supérieures qui donneront naissance aux collèges d'Ancien Régime et en « petites écoles » (Giolitto, 2003). Elles accueillent les enfants d'artisans et de commerçants afin qu'ils acquièrent les rudiments de lecture et de calcul. Dans certains villages également, des prêtres donnent quelques cours aux enfants de paysans. Les troubles de la guerre de cent ans désorganisent les lieux d'enseignement.

Au XVI è siècle, l'école primaire refait surface. Dans les villes franches, les édiles ont la possibilité de nommer des maîtres d'école, ils semblent néanmoins peu nombreux à le décider. Luther, en Allemagne exhorte à la création d'écoles en 1524. L'église catholique veut contrer la réforme. Le concile de Trente (1545-1563) donne obligation aux prêtes d'ouvrir des écoles pour les enfants pauvres. Les états généraux d'Orléans en 1560 demandent que des écoles s'ouvrent dans toute ville et tout village. Des écoles de charité se proposent de prendre en charge l'instruction des enfants les plus démunis afin « d'éviter qu'ils hantent les rues des cités, menaçant la sécurité des biens et des personnes » (Giolitto, 2003, p.22). La découverte de l'imprimerie favorise l'alphabétisation.

Au cours du XVII è siècle et XVIII è siècles, les collèges se multiplient. L'enseignement est essentiellement en latin et l'étude des lettres classiques est prédominante. L'ordonnance du 13 décembre 1698 définit l'obligation de créer dans toutes les paroisses où il n'y en a pas des écoles pour instruire les enfants du catéchisme et des prières ainsi que des rudiments de lecture et calcul jusqu'à 14 ans. Quand les jésuites sont expulsés en 1762, la plupart des collèges qu'ils dirigeaient sont confiés aux oratoriens qui développent l'enseignement des disciplines modernes. Parallèlement, les petites écoles paroissiales ou communales se multiplient, les écoles de charité à l'intention des enfants les plus pauvres également. La congrégation des Frères des écoles chrétiennes fondée en 1683 par Jean-Baptiste de La Salle développe un enseignement populaire gratuit. L'enseignement est en français. Les enseignants sont recrutés parmi le peuple dans des séminaires de maîtres d'école. Dans les collèges, l'enseignement du latin domine.

En 1789, les pouvoirs de contrôle de l'enseignement qui étaient principalement du ressort de l'Église sont abolis et attribués aux autorités civiles. Les institutions scolaires sont désorganisées. La constitution du 3 septembre 1791 proclame la création d'une instruction publique gratuite pour l'enseignement

primaire. En 1792, Condorcet propose la gratuité des études à tous les niveaux, la laïcité et l'égalité. Un nouveau projet en décembre 1793 propose l'obligation scolaire pour l'école élémentaire. En 1795, l'obligation scolaire puis la gratuité sont supprimées. Les écoles primaires se développent surtout dans le secteur privé. Durant la période révolutionnaire et impériale, l'enseignement primaire populaire s'est peu développé et les maîtres d'école ne sont pratiquement pas formés. Au début du XIX è siècle, des petites classes sont créées dans les établissements secondaires pour les familles aisées. La priorité de l'Empire est la formation d'une élite au service de l'État. Les écoles des congrégations des Frères des écoles chrétiennes supprimées en 1792 réapparaissent. Elles serviront de référence à la mise en place de l'école publique. Au cours du siècle, l'enseignement primaire se généralise progressivement.

En 1833, la loi proposée par Guizot oblige chaque commune à ouvrir une école publique de garçons. De nombreux garçons vont à l'école. La fréquentation scolaire est très irrégulière. Elle dépend des travaux de la ferme auxquels les enfants participent. L'apprentissage de la lecture précédant celui de l'écriture, il n'est pas rare que des élèves sortent de l'école en sachant lire mais sans savoir écrire. Les filles sont moins bien scolarisées mais elles le sont de plus en plus. En 1836, une nouvelle loi permet aux communes volontaires d'ouvrir une école de filles. En 1867, Victor Duruy permet aux communes qui le désirent de financer l'école pour les pauvres. Vers 1875, 78% des hommes et 66% des femmes peuvent signer le registre des mariages. En 1881, Jules Ferry établit la gratuité de l'école, en 1882, il la rend obligatoire. En 1883, tous les villages ou hameaux ayant plus de vingt enfants d'âge scolaire doivent obligatoirement posséder une école publique. L'obligation scolaire s'impose progressivement.

Le système scolaire est composé de deux parties. L'inégalité entre le primaire et le secondaire subsiste. Les écoles primaires scolarisent les enfants du peuple. Les meilleurs élèves vont ensuite dans les écoles primaires supérieures débouchant sur le brevet général. Les élèves des écoles normales préparant les

instituteurs sont issus de ces écoles. C'est une élite qui accède à l'enseignement secondaire. Les collèges et lycées préparent au baccalauréat.

En 1925, les petites classes des collèges et lycées sont progressivement confiées aux instituteurs. En 1933, un examen d'entrée en sixième est ouvert aux élèves venant des écoles primaires. L'enseignement secondaire devient gratuit. L'ordonnance du 3 mars 1945 supprime les classes primaires des collèges et lycées, cette suppression devenant effective au début des années 1960. Le plan Langevin-Wallon de 1947 prévoit une école unique, l'unification du secondaire, l'enseignement obligatoire de 6 à 18 ans. En 1963, tous les enfants entrent en 6ème dans les collèges d'enseignement général, les collèges d'enseignement secondaire ou les sixièmes des lycées. En 1975 est instauré le collège unique. L'enseignement primaire prépare l'enseignement secondaire.

En 1982, sont créées les zones d'éducation prioritaire pour donner davantage de moyens aux établissements accueillant les enfants de milieux défavorisés. En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation met « l'élève au centre du système éducatif ». Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices sont supprimées et remplacées par les instituts universitaires de formation des maîtres chargés de la formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire. Les instituteurs deviennent des professeurs des écoles. Les niveaux de formation et de rémunération s'alignent. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 prône « outre la transmission des connaissances » « comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de La République[6] ». Pour aider les élèves en grande difficulté dans les apprentissages, la loi prévoit l'établissement d'un programme personnalisé de réussite scolaire et un dispositif de soutien. Un socle commun de connaissances est défini par le Haut Conseil de l'Éducation créé également par cette loi.

[6] Loi n°2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. BO n°18 du 5 mai 2005.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de La République met en place les dispositifs « plus de maîtres que de classes » dans certaines écoles présentant des difficultés. Une réforme des rythmes scolaires est mise en place. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation remplacent les IUFM. Ils forment à des diplômes de master professionnel dans le cadre d'un cursus de deux années d'études après une licence.

L'école française d'aujourd'hui est l'héritière des différents courants et orientations qui l'animent. Elle est le reflet de la société et la culture dans laquelle elle s'inscrit. « L'enseignement a été un puissant facteur de socialisation : il a inculqué la conformité aux usages, aux valeurs, aux croyances de la société et enseigné la reproduction des comportements ». (Rémond cité par Rouche, 1981, p.27). Ainsi, les modalités et finalités de l'école primaire ont évolué au fil de son histoire. L'école concerne d'abord surtout les clercs et les enfants de familles privilégiées. Puis, alors que les écoles primaires se multiplient, deux filières parallèles séparent les enfants suivant leur classe sociale. Pendant longtemps, l'école primaire est l'école du peuple dispensant un enseignement de base. Maintenant, presque tous les enfants suivent un enseignement primaire dans des écoles publiques ou conventionnées afin d'intégrer ensuite l'enseignement secondaire puis d'obtenir des diplômes requérant des compétences abstraites nécessaires dans le monde complexe qui est le nôtre aujourd'hui au risque d'être en marge de la société.

2.1.2. Les apprentissages

Les missions de l'école primaire consistent d'abord à construire les apprentissages fondamentaux. En fin de CE1, les compétences de base en français et en mathématiques doivent être maîtrisées. A la fin de l'école

primaire, « les instruments fondamentaux de la connaissance » doivent être acquis[7]. Apprendre vient du mot latin *apprehende* qui signifie saisir, prendre, peser, transformer. La capacité d'apprendre est une des caractéristiques du vivant. C'est aussi une faculté particulière de l'être humain. La durée exceptionnellement longue de la période juvénile dans l'espèce humaine entraîne des aptitudes d'adaptation renforcées. Le temps est une composante nécessaire à tout apprentissage, l'information doit pouvoir être assimilée par son destinataire. Il s'agit d'acquérir par l'étude, la pratique, l'expérience une connaissance, un savoir-faire. Apprendre, n'est pas seulement recevoir une information. C'est combler un vide, une ignorance. On apprend à marcher, parler, lire, compter... On apprend pour mieux agir ou comprendre le monde. Il s'agit de s'ouvrir à l'extérieur, de l'étudier puis de le prendre en soi après l'avoir transformé, ce qui contribue à se transformer soi-même. C'est « traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser et la réutiliser ultérieurement lorsque le besoin s'en fera sentir dans des situations - proches des situations dans lesquelles l'information a été apprise ; - relativement éloignées des situations originales mais appartenant à la même famille (transfert, créativité). » (Raynal et Rieunier, 2014). Deux courants qui se sont développés au XX è siècle, l'approche béhavioriste centrée sur le comportement observable et l'approche cognitiviste centrée sur les processus intellectuels de l'élève apportent des éclairages complémentaires sur les apprentissages ouvrant des perspectives pédagogiques renouvelées à l'école.

a) Théories de l'apprentissage

L'objectif de l'école concerne d'abord les apprentissages. Cependant, il n'est pas simple de définir l'acte d'apprendre. Les chemins de l'apprentissage sont multiples et les théories qui les illustrent sont nombreuses. Dewey ancre sa

[7] http://www.education.gouv.fr/eid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.htlm

théorie sur l'action. Les behavioristes s'intéressent aux stimuli apportés par l'environnement. Puis les partisans de la psychologie de la forme, les constructivistes comme Piaget accordent une place prépondérante aux expérimentations et au raisonnement. Pour Vygotski, Bruner ou Bandura, l'environnement social est fondamental. Les cognitivistes voient le cerveau humain comme un centre de traitement de l'information. Meirieu considère les situations d'apprentissage comme des problèmes à résoudre.

John Dewey est l'un des premiers chercheurs à s'intéresser à l'étude de la psychologie de l'apprentissage. Il s'intéresse particulièrement au fonctionnement du sujet en activité. Pour lui, l'apprentissage comporte deux composantes : l'action et la réflexion sur l'action. L'expérience du sujet en est le point d'ancrage. A partir des actions concrètes et de leurs conséquences perceptibles sur le sujet et son environnement, il enquête sur ces actions. Pour lui « il s'agit de mettre l'apprenant en situation de double activité : l'amener à faire, agir, pratiquer, en interaction avec son environnement physique et social et, en même temps, à réfléchir, à s'interroger, à raisonner sur ce qu'il est en train de faire » (Bourgeois, 2011). Cette activité, de plus, doit avoir du sens pour lui. Dans cette optique, il a créé à Chicago une école expérimentale dont la pédagogie s'inspirait du *learning by doing*.

C'est à la même époque que s'est développé le béhaviorisme. Il est centré sur le comportement observable. Selon la conception béhavioriste, apprendre c'est modifier durablement son comportement. C'est donner une nouvelle réponse à un stimulus ou un ensemble de stimuli. Thorndike propose une théorie selon laquelle un apprentissage par essai-erreur serait le résultat d'une association entre un stimulus et une réponse comportementale. Il formule *la loi de l'effet* : tout comportement a tendance à se répéter s'il est renforcé positivement, c'est à dire s'il conduit à une situation agréable pour l'organisme (Raynal et Rieunier, 2014, p. 190).

Dans la même perspective, Pavlov fait des expériences avec des chiens qui salivent au son d'une cloche même quand on enlève le stimulus viande auquel il était associé au départ. Un stimulus déclenche une réponse après avoir été associé à un autre stimulus qui provoque automatiquement cette réponse. Le conditionnement classique joue un rôle primordial dans le développement des réactions émotionnelles. Le bébé associe ses parents au sentiment de confort qu'il ressent dans leurs bras. En apprenant quels événements sont associés les uns aux autres, l'enfant peut anticiper ce qui va se produire et le monde devient pour lui plus ordonné et prévisible. Les réponses émotionnelles conditionnelles qui résultent d'un conditionnement classiques sont très fortes. Elles arrivent très tôt dans la vie d'un individu.

La conception béhavioriste de l'apprentissage a marqué les pratiques scolaires. Les travaux de Skinner en particulier ont influencé les pratiques éducatives. Il énonce les principes du conditionnement opérant. L'association se fait entre une réponse et ses conséquences. On conditionne un comportement volontaire par renforcement. Le renforcement est une intervention qui consiste à faire suivre un comportement donné d'un stimulus agréable ou désagréable. Ce type de conditionnement est fréquemment utilisé par les parents et les enseignants. Si un comportement est suivi d'une conséquence agréable, on dit qu'il est renforcé positivement. S'il est suivi d'une conséquence désagréable, c'est un renforcement négatif. L'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter des renforcements négatifs et d'augmenter les renforcements positifs. Skinner critique ainsi l'enseignement basé sur les renforcements négatifs et suggère de les remplacer par des renforcements positifs beaucoup plus efficaces. Un apprentissage complexe est décomposé en apprentissages élémentaires avec feed-back immédiat et renforcements positifs. Chaque point doit être compris avant d'aller plus loin. On retrouve ce principe dans l'enseignement par ordinateur ou chaque point doit être compris avant d'aller plus loin. L'enseignement est individualisé avec renforcements positifs et vérification immédiate des résultats.

Un autre courant s'est développé en Allemagne : la Gestalt psychologie ou psychologie de la Forme avec Max Wertheimer, Kurt Koffka et Wolfgang Köhler. Pour eux, l'apprentissage ne résulte pas de simples conditionnements mais suppose la compréhension de schèmes d'action complexes reliés entre eux. « Un même stimulus peut susciter des réponses différentes d'un individu à l'autre, tout simplement parce que ce stimulus est représenté mentalement et interprété de façon différente par ces individus » (Bourgeois, 2011, p.29). Le sujet en situation d'apprentissage ne procéderait pas par essais-erreurs comme le préconisent les béhavioristes mais par une soudaine compréhension, l'insight, résultant d'une phase de réflexion. A partir de schémas mentaux préétablis, les formes, il choisit celle qu'il envisage pour résoudre le problème se posant à lui. L'activité réflexive est à la base de l'apprentissage. Wertheimer suggère que l'enseignement fasse davantage appel à la créativité des élèves et donc à l'insight.

Des théoriciens comme Piaget, Vygotski, et ultérieurement Bruner ou Bandura étudient également l'activité cognitive du sujet épistémique en s'intéressant à l'élaboration des connaissances dans une perspective développementale que les psychologues de la Forme n'envisagent pas. Pour les constructivistes, les apprentissages résultent d'expérimentations et raisonnements. Pour Piaget, le fonctionnement cognitif a un double aspect d'équilibre interne et d'adaptation au monde extérieur. Le projet d'apprendre répond au désir de comprendre ce qui est étranger et ainsi de donner du sens à son expérience. Les connaissances mobilisées par le sujet se transforment quand celles-ci ne peuvent répondre à un problème qui survient dans la réalité. Il s'ensuit un déséquilibre. Le sujet tente de rétablir l'équilibre en essayant de rendre compatible l'information perturbante avec ses connaissances initiales en l'assimilant à celles-ci ou en les transformant. Il est amené à modifier ses représentations, à accommoder ses connaissances antérieures. C'est dans ce cas qu'il y a apprentissage.

Pour Vygotski, l'apprentissage se fait en groupe. Il est d'abord social. Il est marqué par l'environnement culturel dans lequel il s'opère. L'apprentissage s'effectue dans la coopération quand les outils sémiotiques utilisés peuvent être assimilés par l'enfant. Pour Bruner, la dimension sociale et culturelle est également primordiale. « Apprendre, c'est avant tout acquérir les codes et significations propres à une culture permettant ainsi d'accéder à cette culture et de prendre davantage sa place dans la société qui la produit » (Bourgeois, 2011, p.36). Pour lui, la caractéristique de l'homme est la capacité d'apprendre. L'homme conserve et transmet ses apprentissages. L'intériorisation constitue le moteur du développement. L'enfant intériorise, organise et maîtrise ce qui lui est transmis. Dans le cadre de l'intersubjectivité, le rôle de l'adulte est d'aider l'enfant à mieux comprendre ce qu'il pense, ce qu'il croit. L'enfant n'est pas ignorant, il est capable de raisonner, donné du sens. L'être humain a une aptitude particulière à comprendre l'esprit d'autrui, notamment au travers du langage. Cela amène à envisager un enseignement basé sur l'échange, la métacognition, l'apprentissage coopératif et la résolution de problèmes.
Bandura souligne l'importance de l'observation d'autrui dans l'apprentissage. Pour lui, l'apprentissage est vicariant. Il opère en observant le comportement d'autrui. La personne observe une autre en action et en tire des informations pour ses actions futures. Il pense que les conduites humaines peuvent s'expliquer à partir de trois éléments en interaction : les représentations cognitives de la personne, notamment la perception de sa capacité à réussir une tâche, son comportement et son environnement social. L'apprentissage est un processus de traitement de l'information dans lequel l'information résultant du comportement et de l'environnement est transformée en représentations symboliques guidant l'action (Schunk, 2012, p.121).

Pour les cognitivistes, le cerveau humain traite l'information venant de l'extérieur et se régule en fonction d'elle. Anderson (1983) distingue deux types de connaissances : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Alors que les premières demandent peu de temps, les secondes

requièrent une pratique longue pour devenir automatiques. L'individu intègre d'abord dans sa mémoire à long terme des informations. Puis la mémoire de travail doit retrouver les informations nécessaires à l'action, les coordonner et les traduire en actes. Ainsi sont créés d'une part des automatismes. La mémoire à long terme peut donner dans certaines conditions des procédures automatisées. Les informations déclaratives stockées dans la mémoire à long terme transitent par la mémoire de travail qui les traduit en procédures d'action et permet de donner une réponse. Plus l'individu dispose de procédures automatisées, plus il peut donner rapidement des réponses. Mais ces procédures sont également source d'erreurs quand elles ne sont pas contrôlées.

Pour Meirieu (2010), la situation d'apprentissage correspond à une situation problème à laquelle doit se confronter l'apprenant. Par son effort d'assimilation active, il doit abandonner des représentations antérieures, les réélaborer en confrontant son projet à la réalité puis se réassurer en analysant, décomposant et recomposant la tâche qu'il doit effectuer. Il doit se saisir du monde extérieur grâce à des systèmes de signification qu'il s'approprie en se projetant dans le futur. Le cheminement de la personne en situation d'apprentissage est une aventure complexe parsemée d'obstacles à dépasser en interactions avec d'autres avec un triple ancrage dans le présent, dans l'expérience de l'apprenant et dans un « projet » (Trocmé-Fabre, 1999).

Ces courants théoriques des apprentissages soulignent l'importance des dimensions cognitives et sociales de l'apprentissage. Apprendre, c'est établir des liens, des interconnexions entre les connaissances déjà acquises et les connaissances nouvelles. C'est modifier ses représentations dans les interactions avec autrui. Les conflits sociocognitifs permettent de dépasser les obstacles épistémologiques. Comme le souligne Damasio (1995), le rôle des émotions est fondamental. Des émotions négatives peuvent empêcher de nouveaux apprentissages de se mettre en place. Apprendre nécessite de pouvoir mettre à distance les pulsions corporelles primitives, d'avoir la

possibilité de se poser, être en mesure de dépasser le plaisir immédiat. Il faut également se sentir suffisamment sécurisé pour accepter le déséquilibre occasionné par les situations d'apprentissage et les interactions avec autrui. Il faut avoir développé la capacité à être seul. La peur de perdre son identité en remettant en cause des connaissances antérieures est un frein à de nouvelles acquisitions.

b) De l'enfant à l'élève

L'enfant à l'école devient un élève. Les programmes pour l'école maternelle de 2015[8] précisent que « l'enfant est appelé à devenir élève », ce qui consiste à apprendre « à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent » et également construire progressivement « une manière d'apprendre spécifique : celle-ci suppose qu'il en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. ». A l'école élémentaire, l'enfant doit « acquérir des langages spécifiques, acquisitions pour lesquelles le simple fait de grandir ne suffit pas[9] » Apprendre nécessite des capacités physiologiques, cognitives, affectives. Cela nécessite de développer des représentations, de mémoriser sous forme d'images mentales ce qui vient de l'extérieur et d'y donner du sens. Être un élève nécessite d'avoir la possibilité d'apprendre dans ses différentes dimensions cognitives, sociales et affectives.

Le support des apprentissages est la mémoire. Pour assimiler les connaissances et les mettre en œuvre, l'élève utilise ses capacités de mémorisation. Les études récentes permettent de mieux comprendre comment elle fonctionne et

[8] BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015 (arrêté du 18-2-2015) sur eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html

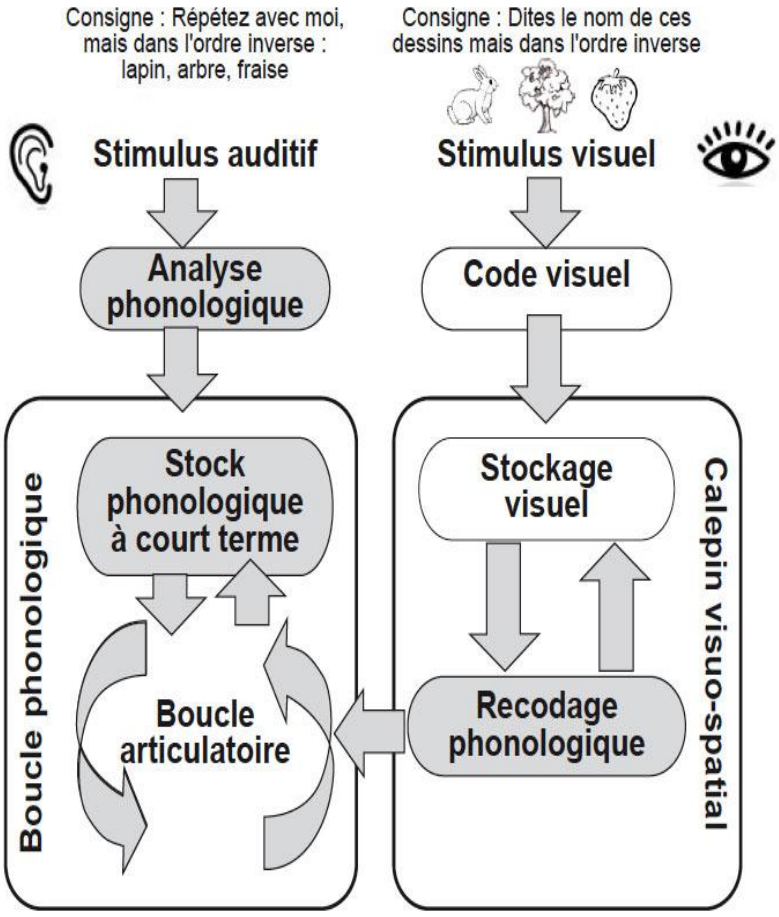
[9] BO spécial n°11 du 26 novembre 2015
sur cache-media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes cycles234-4-12_ok_508673.pdf

participe aux apprentissages de l'enfant. Trois étapes peuvent être définies : l'encodage, le stockage et la récupération des informations. Ainsi, elles permettent aux informations d'entrer dans la mémoire, d'y être conservées et d'être mobilisées lorsque c'est nécessaire.

Pour l'encodage deux facteurs interviennent : l'attention et la capacité de traitement. L'attention se base sur les connaissances antérieures. Elle porte sur ce qui est nouveau et le met en relation avec ce qui est déjà su.

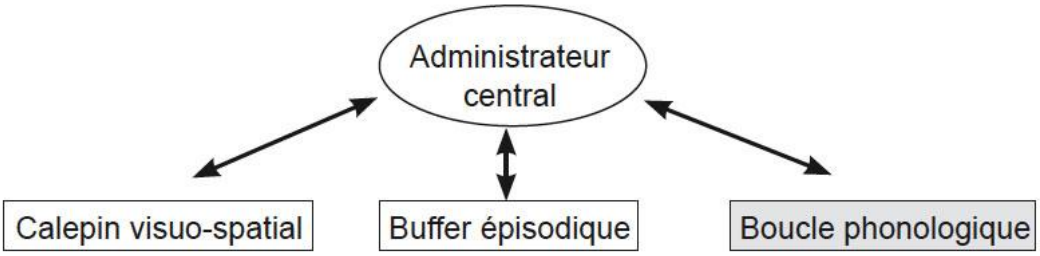
La capacité de traitement varie selon qu'elle porte sur des données langagières, visuelles ou spatiales. La mémoire de travail, par l'intermédiaire de l'administrateur central accède aux informations stockées dans la mémoire à long terme.

Illustration 4 : La mémoire de travail d'après B. Risso



Pour les données verbales, la boucle phonologique[10] intervient.
Elle retient pour un temps bref les informations verbales sous leur forme initiale. « La capacité de cette boucle phonologique est fortement corrélée au niveau de vocabulaire des enfants. » (Fayol, 2011, p.62). Elle sert d'interface entre la perception et la mémoire à long terme qui stocke les savoirs. Sa performance est liée aux stimuli présentés et aux connaissances antérieures dans la mémoire à long terme. Le calepin visuo-spatial maintient les informations spatiales et visuelles. La formation et la manipulation des images mentales sont également de son ressort.

Illustration 5 : La boucle phonologique selon Baddeley d'après B. Risso



Les informations traitées ne sont pas obligatoirement stockées à long terme. Beaucoup d'entre elles sont stockées le temps de réaliser une tâche, d'autres sont consolidées et mémorisées. Deux conditions déterminent la mémorisation : la pratique répétée d'une activité et l'évaluation externe et immédiate de la performance (le feed-back) par quelqu'un de compétent. Les connaissances antérieures interviennent dans le traitement perceptif et influent sur la quantité d'informations maintenues dans la mémoire temporaire. Elles interviendraient comme « des structures d'accueil permettant à la fois de rendre optimal le

[10] Selon le modèle de la mémoire de travail de Baddeley (2000), la boucle phonologique est l'un de ses sous-systèmes qui stocke temporairement les informations auditives et verbales entendues. Elle est impliquée dans la lecture, l'écriture, la compréhension orale et le calcul mental. Pour les informations visuelles, le calepin visuo-spatial active les zones proches du cortex visuel. Le buffer épisodique récupère les informations.

traitement d'entrée (à l'encodage), de favoriser l'intégration des informations nouvelles à celles qui sont déjà établies et de faciliter la mobilisation des savoirs et savoir-faire, au point qu'elle peut paraître automatique » (Fayol, 2011, p.66). Des associations se créent entre les nouvelles connaissances et celles qui sont antérieures conduisant parfois à des erreurs. Quand les données sont nouvelles, des analogies entre la situation nouvelle et des connaissances antérieures sont recherchées. Elles constituent des modèles temporaires, le temps que les nouvelles connaissances soient assimilées.
La reconnaissance et le rappel permettent de récupérer l'information pertinente. La remémoration est d'autant plus performante que les indices de récupération sont nombreux. Parfois l'information requise n'est pas retrouvée soit parce que les connaissances n'ont pas été suffisamment consolidées, soit parce que les indices manquent ou des interférences surviennent. Les informations sont d'autant plus faciles à récupérer qu'elles sont reliées à des connaissances nombreuses. Si le temps entre l'encodage et la récupération est important, les souvenirs s'estompent. Le retour sur celles-ci permet de les réactiver.

Si la mémoire est indispensable pour emmagasiner les connaissances, la motivation de l'élève est le moteur de ses apprentissages. Saint Augustin parlait d'une *libido sciendi* ou désir d'apprendre. Freud relie la pulsion de savoir à la pulsion sexuelle sublimée. Pour les béhavioristes, la motivation est encouragée par les renforcements positifs. Maslow met le besoin de la réalisation de soi au sommet de la pyramide des besoins, la base constituant les besoins physiologiques, puis les besoins de sécurité matérielle, ceux d'affection et d'acceptation par l'autre, ensuite les besoins cognitifs, esthétiques.

Illustration 6 : La pyramide des besoins de Maslow

Pour Atkinson, McClelland, Clark et Lowell (1976) et Murray (1938), le besoin d'accomplissement est le pivot des motivations humaines. Il correspond à une satisfaction personnelle liée à la reconnaissance sociale. Pour Deci et Ryan, selon la théorie de l'autodétermination (Paquet, Carbonneau et Vallerand, 2016), on agit pour une chose avec d'autant plus d'intérêt que cette action vient de soi et non de l'extérieur. L'être humain a besoin de se sentir à l'origine de ses actes, de se considérer comme compétent et d'être pris en compte par autrui. La motivation est extrinsèque quand elle est due à un agent extérieur, promesse de récompenses ou crainte de sanctions. La motivation est intrinsèque quand elle dépend de l'individu lui-même. Elle vient de l'autodétermination et la compétence perçue (Fenouillet, 2012 ; Lieury et Fenouillet, 2006, p.65-78). Motiver un élève consiste à lui permettre de donner sens à ses apprentissages, à développer le plaisir d'apprendre et le désir de progresser, découvrir. Dans un premier temps, les motivations extrinsèques l'encouragent à poursuivre ses efforts. Les motivations intrinsèques doivent ensuite prendre le relais.

Une fois qu'une tâche est accomplie, l'individu compare les résultats à ses objectifs. Bandura (2007) considère que le sentiment d'efficacité personnelle

(SEP) est un moteur essentiel de sa motivation. Il correspond à la croyance qu'une personne possède dans sa capacité à résoudre des problèmes. Il contribue à la construction de l'image de soi, à la capacité réflexive et la prise de décisions. Il provient de quatre sources d'information : les expériences antérieures, les expériences vicariantes, c'est à dire l'expérience indirecte provenant de l'observation d'autrui, les encouragements, les avis de personnes influentes et les états physiologiques et émotionnels.

Dès l'école primaire, le rapport aux savoirs diffère suivant les élèves. « Certains enfants valorisent les savoirs de façon intrinsèque et développent des pratiques autodidactes ; d'autres insistent sur l'utilité des études pour plus tard. » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). Les différences seraient liées au rapport à l'école des familles. Le rapport au langage et les pratiques culturelles familiales influent sur les représentations des enfants concernant les activités proposées par l'école. Dans les familles de classe moyenne, les parents apprennent à leurs enfants à s'approprier des connaissances pour comprendre et maîtriser leur environnement, les familles populaires privilégient un usage informatif du langage (Bernardin, 2013). De même alors que les uns mettent à la disposition de leurs enfants des livres et magazines, des jouets dans une optique d'éveil et de transmission de savoirs dès le plus jeune âge, les seconds proposent plutôt des jouets récréatifs. Ainsi, certains enfants sont familiarisés dès leur plus jeune âge avec des pratiques qu'ils retrouvent à l'école, d'autres en sont plus éloignés (Glasman et Besson, 2004). Cependant, c'est « l'ensemble des pratiques familiales, et pas simplement les pratiques explicitement et délibérément éducatives, en y incluant les plus minuscules apparemment qui contribuent au développement de l'enfant et de l'adolescent et qui le dote d'atouts pour la scolarité » (Lahire, 1995 cité par Glasman et Besson, 2004). « Le fait de jouer avec l'enfant, les échanges verbaux qu'il favorise, les interactions qu'il engendre, sont d'autant de poids pour son développement que le jeu auquel on joue. De la même façon que le fait de lui lire des histoires ne lui apprend pas à

lire, mais l'introduit dans un certain rapport à l'écrit » (Glasman et Besson, 2004 p.51-52).

Être un élève ne concerne pas seulement le rapport au savoir, c'est également le rapport au groupe. L'enfant se construit dans son rapport à autrui d'abord au sein de la famille puis à l'école. L'identification aux personnes qu'il côtoie lui permet de s'approprier différents rôles et ainsi de se construire. L'enfant à l'école découvre d'autres adultes avec lesquels s'établissent des rôles d'autorité différents de ceux vécus en famille mais c'est surtout le lieu où il côtoie de nombreux autres enfants. Dans la cour de récréation (Delalande, 2001, 2003), les enfants expérimentent à travers leurs jeux les relations sociales. Cela permet de « parvenir à trouver sa place parmi ses pairs » (Delalande, 2003, p.72). Ils apprennent « à se faire désirer, à séduire les groupes » (ibid.). Ils découvrent dès la maternelle le plaisir de jouer à plusieurs, acceptent des concessions pour faire partie du groupe. « Chaque enfant doit trouver en lui une réponse à une situation de conflit qui lui permette de ne pas se sentir trop brimé, et qui l'engage même dans une relation plaisante d'échange. » (Delalande, 2003, p.75). Des amitiés se créent. « On devient amis en jouant ensemble, puis on cultive ce lien en étant de fidèles compagnons de jeu. » (ibid, p.75). Ainsi, à travers leurs jeux et leurs échanges, les enfants découvrent « les valeurs essentielles qui fondent les relations humaines » (ibid., p.77).

Ainsi les différentes expériences vécues par l'élève influencent sa confiance en lui et ses engagements dans les apprentissages. Quand ses expériences dans les apprentissages sont négatives, sa confiance en lui est fragilisée et ses performances peuvent être altérées. Quand elles sont positives, il a confiance dans ses capacités d'apprentissage, se fixe des objectifs plus élevés, cherche à comprendre et donner du sens à ce qu'il étudie. Dans ce cas, les comparaisons avec les performances des autres élèves peuvent l'encourager. Sinon, elles le font douter de lui et le démotive. Avec les autres élèves, des amitiés se créent.

Les échanges sont l'occasion d'expérimenter d'autres rapports sociaux qu'au sein de la famille et de partager avec ses pairs des valeurs véhiculées par l'École.

c) Transmettre et accompagner : rôle de l'enseignant.

L'enfant n'apprend pas seul. A l'école, il apprend parmi ses pairs sous la responsabilité d'enseignants. Les pratiques pédagogiques sont multiples. Elles dépendent des missions attribuées à l'école et de la place accordée à l'élève dans ses apprentissages. Les textes officiels attribuent à l'école outre une mission d'apprentissage un rôle de socialisation et de transmission d'une culture commune. Les modèles d'enseignement utilisés sont tributaires du rôle qu'on attribue à l'école. S'agit-il d'apporter un maximum de connaissances ou d'offrir la possibilité aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages ? Dans l'école traditionnelle, la transmission des savoirs est au centre des préoccupations des pédagogues. A la suite des courants de la pédagogie nouvelle, la loi d'orientation de 1989 préconise de « mettre l'élève au centre du système éducatif ». L'arrivée des nouvelles technologies et la multiplication des sources d'informations modifient le rapport aux savoirs et les missions des enseignants. Comme le montre la littérature enfantine (Mangeard-Bloch, 2013), l'image de l'enseignant et celle de l'élève se transforment au gré des mutations de la société.

Éduquer consiste à transmettre la tradition jusqu'au XIX è siècle. Le professeur a alors pour tâche de faire connaître un savoir philosophique, littéraire ou scientifique. L'instituteur a pour mission d'instruire les enfants du peuple en les alphabétisant et leur donnant une éducation morale. Que ce soit à l'école primaire ou dans les collèges et lycées, la méthode utilisée est l'enseignement magistral et la répétition. Il s'agit de donner des connaissances et des valeurs directement du maître à l'élève. Un programme est suivi dans sa chronologie. L'action est frontale et simultanée. La classe est organisée autour des

connaissances que l'élève doit assimiler. Il s'agit pour l'élève de comprendre les objets de connaissance transmis par le maître, de mémoriser les concepts, les relations entre les objets de connaissance et les enchaînements logiques, d'utiliser ces connaissances pour résoudre des problèmes nouveaux. Les exercices d'application font suite aux leçons et les acquisitions sont vérifiées par des évaluations collectives régulières. Cela nécessite que les objets d'étude soient compris par les élèves, qu'ils fassent écho en eux et correspondent à leurs schémas cognitifs, qu'ils créent un déséquilibre pour les amener à de nouvelles connaissances. Sont favorisés alors ceux qui comprennent d'emblée et qui sont en mesure d'assimiler directement ce qui leur est transmis.

Au XX è siècle, les courants de la pédagogie nouvelle, partisans des méthodes actives se développent et se construisent contre les pratiques de l'éducation traditionnelle. L'école est centrée sur l'enfant. L'enfant est source et auteur de ses apprentissages. Le milieu naturel est privilégié, la créativité encouragée, la socialisation est basée sur la coopération entre pairs, la pédagogie différenciée et la pédagogie du projet sont favorisées. Les apprentissages se construisent lors des activités provoquées par la vie de l'enfant ou de la collectivité. Les acquisitions sont vérifiées par leur utilisation dans les différents projets. Chacun doit construire son propre savoir. Les théories constructivistes de Piaget qui mettent en avant les apprentissages par l'action, l'importance reconnue des interactions entre l'enfant et l'environnement confortent ces pratiques. Pour Montessori (1870-1952), sont favorisés l'éveil sensoriel et le développement de l'esprit d'autonomie de l'enfant. Elle pense que le développement cognitif dépend des sensations de l'enfant. Il s'agit donc de développer ses capacités perceptives. Le travail est individualisé, le matériel autodidactique. Il est constitué de cubes, de timbres différents, de baguettes de différentes couleurs, de plaquettes de couleurs, d'objets divers à lacer, peindre, construire. « C'est l'enfant qui est le centre moteur de ses décisions et du plan d'apprentissage » (Resweber, 2015, p.108).

Steiner (1861-1925) prône la liberté et l'expression libre des enfants. L'apprentissage n'est pas basé sur l'évolution des performances de l'enfant mais sur des processus relationnels au service de son épanouissement personnel. « La phase de l'imitation du modèle où se trouve requise la présence sensible de l'adulte cède peu à peu la place à la phase de création qui, mobilisant la représentation et l'imagination, se fonde sur une relation de confiance et d'amour » (Resweber, 2015, p.98). Il s'agit de stimuler le travail coopératif sur la base de l'intérêt des élèves. C'est le conseil de classe qui prend les décisions, l'enseignant se pliant à son autorité. Le mouvement pédagogique Freinet (1896-1966) « défend une méthode naturelle favorisant le développement harmonieux des facultés de l'individu et l'équilibre harmonieux entre l'individu et son milieu » (Resweber, 2015, p.116). L'expérience de l'enfant est à la base de ses apprentissages. L'action est le moteur du développement des fonctions cognitives. Il s'agit de « partir de ce principe que l'expérience tâtonnante doit se faire, que l'enfant doit tout éprouver par lui-même, qu'il doit être le portier qui filtre les acquisitions souhaitables, et l'aider à faire ces expériences pour en accélérer le processus » (Freinet, 1994). L'enseignant apporte à l'enfant le matériel, les modèles permettant cette expérience. Ces découvertes se font dans un esprit coopératif. L'expression libre est développée grâce à l'imprimerie, le journal scolaire, les échanges. Des enquêtes sont menées. Des fichiers autocorrectifs, des fascicules de la *Bibliothèque de Travail* apportent aux enfants des contenus dont ils ont besoin. L'expression artistique sous ses différentes formes est favorisée. La pédagogie institutionnelle avec Fernand Oury (1920-1998) est inspirée de la pédagogie Freinet. L'engagement et la parole directe des enfants sont encouragés. Des lieux de parole comme les *quoi de neuf* ou conseils de classe toutes les semaines sont organisés.

En parallèle, le béhaviorisme influence l'enseignement par objectifs, l'enseignement programmé et la pédagogie de la maîtrise. Chaque apprentissage est programmé suivant une progression fixée à l'avance, évaluée à chaque étape. L'enseignement régule le déroulement des apprentissages.

Cela correspond plutôt aux modes d'enseignement de la pédagogie traditionnelle où l'enseignement est donné par le maître de la classe et les apprentissages renforcés extérieurement, les erreurs étant corrigées par la répétition et les récompenses.

La massification de l'enseignement à la fin du XX è siècle conduit les enseignants à gérer l'hétérogénéité des élèves. La pédagogie différenciée est instaurée. Elle prend en compte les différences entre les élèves d'une même classe. Les styles d'apprentissage et les contenus doivent être différenciés en s'appuyant sur les acquis des élèves. Elle est cependant complexe à mettre en œuvre. Elle nécessite de changer de paradigme en passant d'un processus d'enseignement à celui d'apprentissage. C'est la pédagogie de soutien qui se met en place. La remédiation a alors pour objectif d'amener les élèves à un niveau leur permettant de suivre efficacement l'enseignement collectif. Les travaux en sciences de l'éducation conduisent les enseignants à s'interroger sur le rapport que les élèves entretiennent avec les connaissances, sur la manière dont ils se les approprient.

La pédagogie humaniste (Rogers, 1971/1999) et la non-directivité prônée par Rogers (1961/1970) influencent également les pratiques. Elle repose sur une vision positive de l'être humain. Il s'agit de mobiliser les forces de croissance de la personne, de s'appuyer sur son expérience présente. Le rôle de l'enseignant est de faciliter les conditions d'apprentissage, d'accepter l'élève inconditionnellement dans une attitude empathique et congruente. Grâce à l'atmosphère favorable à l'enseignement qu'il crée, il favorise la motivation et l'expression des ressources de l'élève. Son rôle est aussi de rendre les objectifs aussi explicites que nécessaire. Il étaye les élèves quand ils en ont besoin.

Au début du XXI è siècle, la forme scolaire traditionnelle avec des classes déterminées en fonction de l'âge des élèves et des références aux programmes scolaires reste prégnante. L'enseignement se passe au niveau d'une classe,

dans un espace relativement fermé et un dispositif stable. L'enseignant est le responsable de la gestion de la classe. Au sein de la classe, il gère le groupe, choisit les procédures, décide des directives. L'enseignement magistral avec une disposition de classe où les tables individuelles sont tournées vers le tableau est fréquent.

Néanmoins, les pratiques évoluent. La personnalisation des apprentissages est préconisée surtout pour les élèves à besoins éducatifs particuliers[11]. L'enseignant doit tenir compte du fait que les élèves les plus en difficulté avancent moins rapidement. Mais au fur et à mesure de l'année scolaire, les supports se complexifient pour s'adapter à l'évolution de la majorité des élèves ou du programme. Pour les élèves les moins performants, les difficultés s'aggravent.

Les méthodes actives des écoles nouvelles influencent également les pratiques pédagogiques. De nombreuses classes établissent une correspondance scolaire avec d'autres, des jardins sont créés, des sorties, des classes de découverte sont l'occasion pour les enfants d'expérimenter de nouvelles façons d'apprendre, des travaux de groupe sont effectués. Des délégués de classe sont élus par leurs pairs, des débats sont parfois institués, des règlements sont travaillés avec les élèves afin de les responsabiliser. Des expériences telles que *la main à la pâte*[12] amènent les enfants en partant de questions scientifiques, à

[11]Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont ceux qui ont de manière significative beaucoup plus de mal à apprendre que les autres élèves du même âge en raison d'un handicap, de circonstances de vie défavorables, d'une maladie notamment. Cela concerne éventuellement certains enfants à « haut potentiel intellectuel » qui n'arrivent pas à se conformer à l'enseignement proposé (BO n°11 du 18 mars 2010).

[12] La main à la pâte existe depuis 1996 à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, Pierre Léna, astrophysicien, Yves Quéré, physicien et membre de l'Académie des sciences. « Son objectif est de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique. Exploration du monde, apprentissages scientifiques, expérimentation et raisonnement, maîtrise de la langue, argumentation et éducation à la citoyenneté sont associés. Chaque enfant

expérimenter, discuter et manipuler. L'organisation entre pairs au sein de la classe prend de l'importance. L'enfant devient responsable et « partenaire réflexif » (Mangeard-Bloch, 2013).

L'arrivée dans les écoles des enfants handicapés, depuis la loi de 2005[13], la présence dans la classe des aides de vie scolaire[14] contribue également à des modifications importantes. L'enseignant n'est plus alors le seul adulte dans la classe même s'il en reste le garant. Il est amené à redéfinir son rôle et à s'ajuster. Les difficultés occasionnées par des élèves en situation de handicap qui lui sont confiés l'obligent à revisiter ses pratiques pédagogiques notamment quand l'enfant qu'il accueille présente des troubles du comportement. Au sein de l'école, les enseignants sont amenés à échanger, élaborer ensemble. La loi d'Orientation de 1989 a institué une organisation de la scolarité en cycles. Celle-ci est réaffirmée et modifiée par la loi de Refondation de l'Ecole de 2013[15]. Les enseignants, au sein d'un établissement et entre les établissements, se concertent afin d'ajuster leurs pratiques en faveur des élèves. Un projet

---

doit pouvoir ainsi approfondir sa compréhension des objets et des phénomènes qui l'entourent et développer sa curiosité, sa créativité et son esprit critique ». www.Education.gouv.fr/cid54820/la-main-a-la-pate.html

[13] Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Concernant la scolarité, tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement en fonction du projet personnalisé de scolarisation.

[14] L'aide de vis scolaire (AVS) accompagne l'élève en situation de handicap à l'école pour faciliter ses apprentissages.

[15] La mise en place des cycles à l'école primaire est liée à la prise en compte des décalages d'apprentissage entre les enfants. Les différences entre les élèves sont reconnues et respectées. Les conseils de cycles et conseils d'école évaluent et coordonnent les aides au sein de l'établissement. Le décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 institue le cycle des apprentissages premiers à l'école maternelle, celui des apprentissages fondamentaux du CP au CE2 et le cycle de consolidation du CM1 à la 6ème nécessitant une coordination entre l'école primaire et le collège pour ajuster les pratiques au sein de conseils école-collège.

d'école[16] prévoit de coordonner l'ensemble des actions au sein de l'école en lien avec le réseau éducatif local et les différents partenaires impliqués dans l'école, notamment les parents.

Le développement des systèmes de communication, en particulier d'Internet modifie le rapport aux connaissances et la transmission des savoirs. « L'école n'est plus aujourd'hui le vecteur privilégié en matière de transmission des connaissances » (Meirieu, 2006). Néanmoins, le rôle de l'enseignant reste déterminant pour permettre aux enfants d'acquérir les apprentissages instrumentaux. Il doit aussi les aider à élaborer un rapport critique et constructif aux savoirs face à l'afflux d'informations auxquelles ils sont soumis. Il doit leur apprendre à les comprendre, les trier, les comparer et intégrer celles qui sont pertinentes et enrichissantes. L'enseignant joue alors vraiment un rôle de pédagogue qui accompagne ses élèves dans leur cheminement intellectuel.

Plusieurs types de pédagogies sont actuellement utilisés. Parfois la pédagogie est centrée sur les connaissances. L'enseignant au centre de sa classe impose la discipline. Un temps de travail est alloué, l'allure est fixée par le groupe. L'enfant a une place attitrée, il est invité à écouter et à participer pendant les leçons collectives. C'est « le modèle du professeur d'université qui, dans son amphithéâtre, instruit les étudiants attentifs ». (Meirieu, 2006) Ce qu'il transmet c'est « une parole qui n'est pas seulement l'exposé d'un savoir préalable, mais aussi le développement d'une pensée qui se donne à voir dans son mouvement même, s'offre à autrui dans son exigence de clarification permanente, s'efforce de mettre de l'ordre quand les tâtonnements individuels ne livrent qu'obscurité et confusion » (ibid., p.5). Ce modèle permet de

[16] Le projet d'école part d'une analyse des besoins de l'école prise dans son environnement. Des priorités sont définies suite à l'évaluation des actions entreprises (circulaire n°90-039 du 15 février 1990). Les projets d'école sont actuellement étudiés pour les mettre en place à la prochaine rentrée scolaire en septembre 2016. Ils sont prévus pour trois ans jusqu'en 2019.

présenter de façon claire et ordonnée les éléments de connaissance. Il permet aux enfants d'acquérir des repères. Il a néanmoins l'inconvénient de laisser l'élève seul face aux apprentissages.

Les méthodes actives encouragent les initiatives des élèves. Cependant, l'élève a besoin des apports culturels qu'il ne peut découvrir seul. Il ne peut se baser uniquement sur ses ressources propres. De plus, ces pédagogies ne sont pas rassurantes pour les enseignants qui perdent la maîtrise du déroulement des apprentissages. Ils ne peuvent anticiper ce que feront les élèves. Elles nécessitent de la part de l'enseignant qu'il ait en tête tous les concepts abordés afin de pouvoir accompagner ses élèves dans leur travail. Il doit concilier composantes relationnelles et besoins particuliers. « Enseigner aujourd'hui, c'est toujours comme autrefois entrer dans une classe, en utilisant dans l'interaction concrète avec les élèves ces techniques à la fois rudimentaires et éprouvées que sont l'autorité, la persuasion, la séduction, la contrainte » (Tardif et Lessard, 2016). L'organisation des horaires, l'importance des programmes, l'organisation individualiste de la profession, la pression des parents qui tiennent aux repères de la pédagogie traditionnelle sont autant de freins aux innovations. L'apprentissage de la discipline et l'ordre les préparent à la vie en société. Pour ceux qui sont en difficulté pour se confronter aux règles, l'école les confronte à ces difficultés.

Le rôle de l'enseignant est complexe et n'est pas restreint soit à l'application d'une pédagogie centrée sur les savoirs, soit à une pédagogie centrée sur l'enfant. « L'enseignement avait pour mission première de transmettre la somme des connaissances qui s'était longtemps et de façon très progressive amassée au cours des âges : l'exercice de cette fonction reposait sur la conviction que les leçons du passé étaient la meilleure des réponses aux interrogations de l'avenir » (Rémond dans Rouche, 1981, p.37). Aujourd'hui, la raison d'être de l'enseignement ne peut plus être de « diffuser le savoir d'hier ». Son action ne vise pas que les apprentissages scolaires. Il doit aider

les enfants dans « la construction lente et progressive des règles de vie commune » et notamment « le sursis à la violence » (Meirieu, 2006, p.13). Il doit permettre à chacun de ses élèves d'acquérir les connaissances qui l'aideront à trouver sa place de citoyen dans une société complexe en constante évolution et ouverte sur le monde.

L'écolier doit accepter de l'adulte une relation asymétrique afin que puissent être transmis des savoirs, que les règles de la vie collective et les usages de l'école soient respectés et intégrés. L'enseignant a un rôle éducatif au sens où il est chargé de guider, transmettre, accompagner l'enfant dans l'accès au savoir. L'autorité qu'il exerce a pour objectif de permettre à l'élève de devenir auteur de sa vie, de ses apprentissages.

Celle-ci est mise à mal par des enfants et des parents remettant en cause ce statut. De nombreux enseignants ont le sentiment de ne pas être respectés et reconnus. Leur travail se complexifie avec l'hétérogénéité des publics et la prise en compte des situations de handicap. « Les enseignants sont ainsi soumis à des injonctions paradoxales de leur ministère : être sans cesse moins valorisés, tout en étant toujours plus confrontés à une multitude d'exigences et de missions. L'institution leur demande d'être polyvalents, compétents au niveau pédagogique, mais également éducatif, de développer des qualités de psychologues et une disponibilité permanente face à l'enchevêtrement des tâches administratives ; autant de missions pour lesquelles ils ne sont pas formés. » (Romano, 2016, p.34). Ces difficultés sont source de stress. Les inquiétudes des parents quant à l'avenir de leur enfant peuvent les conduire à la défiance envers l'enseignant quand des problèmes se manifestent à l'école. Le climat dans la classe et l'école s'en ressentent et les enfants concernés risquent d'en pâtir.

La pédagogie est le reflet de la culture. Le rôle de l'enseignant et la place de l'enfant évoluent avec elle. « La socialisation de l'enfant est actuellement

considérée comme en profonde mutation, passant d'un modèle dit traditionnel à une stratégie d'individualisation » (Mietkiewicz et Schneider, 2013). Les pratiques pédagogiques traditionnelles centrées sur l'acquisition de compétences correspondaient aux attentes d'une société holiste. Dans une société individualiste recherchant l'épanouissement personnel de l'enfant, d'autres pratiques et d'autres modes relationnels entre enseignants et élèves sont à construire.

2.2. Le milieu scolaire et les situations particulières

Le milieu scolaire, en fonction du développement naturel de l'enfant, est un écosystème dont l'enfant est l'élément central. L'école, lieu de socialisation et d'apprentissage, est un milieu qui a vocation à accueillir tout enfant quelques que soient son sexe, son origine socioculturelle, son environnement familial, ses antécédents médicaux et les aptitudes qui en résultent. « L'école est un lieu de vie avec ses codes, ses rites, ses exigences, son règlement. Lieu de connaissance, d'apprentissage, d'expérience, de construction, de rencontre, d'échange, l'école pourrait apparaître comme un espace de vie, d'épanouissement et de bien-être extraordinaire et fabuleux dans la vie d'un enfant. » (Romano, 2013). Elle se réfère à des normes, des règles sociales et cognitives et une culture spécifique. Cette culture peut être source de difficultés et de souffrance. Certains enfants, plus vulnérables que d'autres, peuvent avoir des difficultés à y trouver leur place et à être en réussite. Des difficultés vécues à l'extérieur peuvent s'exprimer à l'école. L'école elle-même peut en générer.

2.2.1. Des situations « hors normes »

L'école se réfère à des normes. Les programmes d'apprentissage se basent sur les performances cognitives attendues à un âge donné. Mais des différences notables se manifestent entre les enfants. Quand les compétences

intellectuelles des enfants ne correspondent pas à ce qui est attendu, les activités proposées à l'école risquent de les mettre en difficulté et de les faire souffrir. Cela concerne les enfants dont l'efficience cognitive est inférieure à la norme mais également certains enfants à « haut potentiel ».

a) Les enfants avec déficience intellectuelle

On a longtemps pensé, suite aux travaux de Binet que les difficultés rencontrées par les enfants à l'école étaient liées principalement à un déficit cognitif (Binet, 1903 ; Binet et Simon, 1905, 1908). Quand l'école primaire s'ouvre à tous les enfants suite aux lois de Jules Ferry rendant la scolarité obligatoire, on constate que certains sont dans l'incapacité de suivre l'enseignement proposé. Binet et Simon créent alors un test permettant de les repérer afin de leur proposer un enseignement spécialisé. L'échelle métrique de l'intelligence est reprise par les psychologues américains qui s'en inspirent pour créer de nouveaux tests. En 1930, Wechsler crée une première batterie de tests. La première version destinée aux enfants date de 1949. Actuellement, nous utilisons en France principalement la WPPSI IV (2014) pour les plus jeunes et le WISC IV (Wechsler, 2006) qui sera bientôt remplacé par le WISC V en cours d'élaboration pour les plus grands. Ces tests définissent l'efficience intellectuelle d'un enfant par rapport à une norme. Quand les résultats se trouvent dans la zone de retard, on peut s'interroger sur une éventuelle déficience intellectuelle que d'autres éléments cliniques doivent corroborer pour que cette hypothèse soit retenue. La déficience intellectuelle « fait référence selon l'organisation mondiale de la santé à un déficit de l'intelligence (capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences) ainsi qu'à des limitations du fonctionnement adaptatif, ces limitations apparaissant au cours de la période développementale. 1 à 2% de la population serait concernée » (Inserm, 2016). Celui-ci résulterait notamment de problèmes survenus dans la vie anténatale ou la petite enfance (Larroque, 2004). Cependant le rôle de l'intelligence est à

relativiser et sa conception à nuancer par celle de la capacité d'apprentissage (Reuchlin et Bacher, 1969 ; Büchel, 1995 ; Budoff, 1987). L'environnement social (Duru- Bellat, 2002 ; Feyfant, 2011) et les pratiques éducatives familiales (Castets- Fontaine, 2011 ; Davis- Kean, 2005 ; Ichou, 2010 ; Tazouti, Flieller et Vrignaud, 2005) se révèlent également déterminants et impactent le développement intellectuel.

b) Les enfants à « haut potentiel »

Les enfants à « haut potentiel[17] » ou qualifiés « d'intellectuellement précoces » peuvent également se trouver en difficulté. Selon Delaubier (2002), il s'agit d'enfants qui obtiennent des « performances que ne parviennent pas à accomplir la plupart des enfants » du même âge. Elles se situent au moins à deux écarts-type des performances moyennes aux tests psychométriques tels que le WISC. Cela correspond à un quotient intellectuel de plus de 130 et concerne environ 2,3 % de la population. La plupart de ces enfants vont bien « leur parcours scolaire s'organisant sans que l'on sache le plus souvent qu'ils sont intellectuellement précoces » (circulaire n°2007-158 du 17-10-2007).

Mais certains « manifestent des difficultés dans les apprentissages » notamment « d'ordre comportemental » (Delaubier, 2002). Ils ont souvent une mémoire de travail très performante, une aisance dans la communication orale. Ils peuvent néanmoins être en difficulté dans le domaine de l'écriture, les savoir-faire pratiques ou les habiletés motrices. Il s'agit de dyssyncronies. « Les dyssyncronies correspondent à des discordances dans les différents registres du développement, la précocité intellectuelle ne s'accompagnant pas nécessairement de précocité dans d'autres domaines, par exemple dans la maturité affective ou l'habileté motrice » (Wahl, 2015, p.62). Ces enfants

[17] Circulaire n°2007-158 du 17.10.2007

fonctionnent par intuition. Leur mode de raisonnement est singulier. Ils enregistrent davantage d'informations que les autres enfants et peuvent avoir des difficultés à faire la part entre l'essentiel et le détail, l'implicite et l'explicite. Leur pensée est en arborescence, le traitement de l'information est global et simultané. De ce fait, ils peuvent avoir des difficultés à entrer dans d'autres modes de pensée que propose l'école et les enseignants peuvent être déroutés par leur fonctionnement intellectuel. Les contenus d'enseignement peuvent provoquer du désintérêt dans la mesure où ils ne sont pas adaptés à leurs préoccupations et compétences. Cela peut amener les enfants à se désintéresser des apprentissages scolaires et à se conformer aux attentes de l'enseignant et des autres élèves quand ils perçoivent leurs différences de façon négative. C'est l'effet pygmalion négatif que décrit Terrassier (cité par Wahl, 2015, p.94). Ils peuvent se sentir différents des autres enfants, avoir des centres d'intérêts qu'ils ne partagent pas, ce qui engendre un sentiment de solitude et d'incompréhension. Leurs capacités intellectuelles peuvent les amener à se poser des questions métaphysiques qu'ils ne peuvent pas encore gérer affectivement, ce qui peut être source d'angoisse pour eux. « L'enfant n'a pas plus de maturité affective que son âge ne lui permet, mais il a plus d'acuité intellectuelle pour percevoir les dangers de l'existence, plus d'imagination pour en inventer de nouveaux et plus de sensibilité pour les craindre. » (Wahl, 2015 ; p.93).

Parmi les enfants à haut potentiel intellectuel, ceux qui vivent de façon positive leur particularité connaissent une réussite scolaire à la hauteur de leurs capacités. Mais s'ils ont des difficultés à gérer la frustration et à accepter les règles, ils risquent de rejeter l'école. S'ils ne veulent pas par timidité se singulariser auprès de leurs camarades, ils dissimulent leurs potentialités et se conforment aux demandes des enseignants. Et si un trouble des apprentissages tel que la dyslexie survient ou s'ils sont hypersensibles, il est pour eux difficile de gérer leur potentiel qu'ils vivent non comme une chance mais comme un

handicap, les dyssyncronies étant alors très importantes (Betts et Neihart, 2010).

2.2.2. Des échecs dans certains apprentissages

Certaines difficultés affectent particulièrement le rapport aux apprentissages. C'est l'école qui les révèle quand l'enfant n'arrive pas à acquérir des notions qui ne posent pas problème à la majorité des élèves. Soit il s'agit de difficultés propres à un domaine d'apprentissage spécifique, soit le comportement de l'enfant l'empêche durablement d'intégrer les notions qui lui sont présentées.

a) les enfants présentant un trouble spécifique des apprentissages

Certains enfants ont des difficultés à maîtriser des habiletés scolaires bien qu'ils aient une efficience cognitive dans la norme ou supérieure à la norme. Quand le rapport au langage oral ou écrit est compliqué, les apprentissages à l'école ont du mal à se mettre en place. Selon la CIM-10 (OMS, 1993) et le DSM-5 (APA, 2013) les troubles spécifiques des apprentissages sont intrinsèques à la personne. Ils seraient d'origine neurologique, pourraient se manifester avec d'autres situations handicapantes ou être aggravés par des conditions environnementales défavorables. Le rapport INSERM (2007) indique que près de 20 % des enfants présentent des difficultés scolaires. Parmi elles, les troubles spécifiques des apprentissages concerneraient 5 à 6 % des enfants. Ils sont considérés comme spécifiques parce qu'ils ne touchent qu'un aspect du fonctionnement cognitif et s'opposent au trouble généralisé des apprentissages correspondant au retard mental. Ils concernent surtout les troubles du langage oral et écrit et les troubles de la coordination. Quand la mémoire de travail est défaillante, les difficultés sont importantes (Maehler et Schuchardt, 2016). Néanmoins, les troubles sont hétérogènes, la co-occurrence de différents

troubles chez un même sujet est fréquente (Kaplan, Dewey, Crawford et Wilson, 2001).

Plusieurs mesures sont mises en œuvre à l'école en lien avec des services de soins pour les enfants ayant des « troubles spécifiques des apprentissages[18] ». Un projet d'accompagnement scolaire pour les élèves présentant des troubles des apprentissages est défini pour chacun des enfants concernés afin de prévoir les aménagements nécessaires à l'école. Un plan d'accompagnement personnalisé (PAP[19]) prévoit les aménagements nécessaires au sein de la classe en concertation avec les parents et les partenaires de soins.

b) Les enfants présentant un trouble attentionnel

Le trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDHA) est un trouble classé par le DSM-5 parmi les troubles neurodéveloppementaux. Il est défini comme un trouble comportant des problèmes de concentration, d'attention associés à de l'impulsivité et une hyperactivité motrice. Les facteurs environnementaux tels que alcool et tabac pendant la grossesse, petit poids de naissance ou prématurité favoriseraient l'apparition du trouble. On distingue trois groupes de symptômes : un déficit de l'attention, une hyperactivité motrice et de l'impulsivité sans signe neurologique ou physique clairement déterminé. Pour le

[18] BO n°6 du 7 février 2002 relatif aux troubles spécifiques du langage oral et écrit ; circulaire du 29 mars 2004 relative à l'évaluation des troubles du langage ; BO n°31 du 31 août 2005 relatif à la scolarisation des élèves handicapés.

[19] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui introduit à l'article L. 311-7 du Code de l'Education le Plan d'accompagnement personnalisé (PAP). La circulaire n°2015-016 du 21-1-2015 définit les mesures pédagogiques qui permettent à l'enfant de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé. Il concerne les élèves ayant des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages. Révisé tous les ans, il suit l'élève dans sa scolarité.

courant psychanalytique, les manifestations d'agitation pourraient être liées à une souffrance psychologique.

Selon la haute autorité de santé[20] (HAS, 2014), la prévalence en France, comparable à celles des autres pays européens, est de 3,5 % chez les enfants de 6 à 12 ans. Parmi eux, 45,5% ont un trouble de l'attention, 35, 9% manifestent hyperactivité et impulsivité, 17,6% présentent une combinaison des deux.

Sur le plan cognitif, les enfants ont une « difficulté à fixer l'attention ou à organiser et planifier les activités » (Lecendreux, 2011). Ils manifestent une « impulsivité cognitive et une absence d'anticipation des situations » (ibid.). Ces symptômes sont souvent associés, selon Lecendreux à un défit cognitif et un retard spécifique du développement de la motricité et du langage. Les difficultés attentionnelles et l'impulsivité ont des incidences importantes sur les apprentissages. Elles limitent les possibilités d'appropriation et de mémorisation des connaissances. Elles entravent également le raisonnement, l'analyse des situations qui nécessitent temps et méthodes. Des difficultés de compréhension en découlent.

Du fait de leurs différences de développement cognitif avec des enfants du même âge, certains sont fragilisés non seulement dans leurs apprentissages mais également dans leurs rapports aux autres. Il est souvent douloureux pour les enfants de se percevoir différents des autres. C'est source de dévalorisation. De plus, les différences risquent toujours d'être mal acceptées par les autres. Les enfants avec déficience intellectuelle n'ont souvent pas les ressources leur permettant de comprendre les propos et attitudes de leurs camarades. Les enfants qui ont des troubles du langage ont des difficultés dans les échanges. Quand les mots manquent, les gestes agressifs peuvent survenir. Les enfants

[20] HAS (2014) Recommandation de bonne pratique. Conduite à tenir en médecine de premier recours devant un enfant ou un adolescent susceptible d'avoir un trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. WWW.tdah-France.fr/IMG/pdf/tdah_recommandations.pdf?821/7dde4c7acd6083857b65505c273b44bdc43baf59

dyspraxiques peuvent se sentir exclus des jeux collectifs dans la mesure où leur maladresse les pénalise. Outre les problèmes cognitifs, de nombreuses études indiquent que les enfants avec TDAH éprouvent des difficultés dans leurs relations avec leurs pairs (Soucisse, Maisonneuve et Normand, 2014).

2.2.3. Des difficultés dans le milieu scolaire

L'école est un lieu d'apprentissage des savoirs et un lieu de socialisation hors de la famille. Si pour la plupart des enfants, c'est là que se nouent les premières amitiés, d'autres éprouvent des difficultés dans leurs relations aux autres. Pour trouver sa place dans le groupe et être un élève parmi les autres, il est nécessaire de pouvoir être suffisamment autonome, de pouvoir entrer en relation avec autrui, gérer l'attente et la frustration et s'adapter aux exigences de la collectivité. C'est difficile pour les enfants avec autisme ou trouble envahissant du développement. C'est aussi compliqué pour de nombreux autres enfants qui n'arrivent pas à gérer la frustration et à trouver leur place dans un groupe. Certains sont fragilisés par un entourage insécurisant voire maltraitant, d'autres encore vivent dans un environnement social et culturel si différent du milieu scolaire qu'ils n'arrivent pas à s'y repérer.

a) Les enfants avec autisme ou trouble du développement

Les enfants avec autisme ou trouble envahissant du développement ont de grandes difficultés dans le domaine des interactions sociales. Selon le DSM-5, les troubles du spectre autistique comportent deux anomalies majeures, l'une dans la sphère des interactions et de la communication, l'autre concernant le caractère réduit des intérêts. La prévalence en France est estimée à une

naissance sur 150[21]. Les comportements qui permettent d'entrer en interaction avec autrui sont peu présents ou mal coordonnés. Les codes sociaux ne sont pas intégrés. La communication verbale est difficile. Pour ceux qui la développent, le discours ne prend pas en compte l'interlocuteur, l'intonation est mécanique, le langage comporte des écholalies. Du fait de leur handicap, les relations sociales au sein de l'école sont difficiles (Paquet, Forget et Giroux, 2010).

b) Les enfants « bolides »

Certains enfants considèrent les règles de l'école comme autant de contraintes insupportables et ne donnent pas sens à ce qui leur est proposé. Ils sont intolérants à la frustration et n'acceptent pas les limites qui leur sont imposées. Ce sont des enfants « bolides » (Imbert, 2004) qui n'ont pas intégré la différence des générations et le rapport à la loi. Ils se lèvent dans la classe, se mettent à crier, quand ils ne décident pas d'en partir. Leur attitude ne leur permet pas d'accéder aux apprentissages : ils sont dans l'incapacité d'accueillir ce qui leur est apporté par l'enseignant. Pour apprendre, il faut accepter de ne pas savoir, il faut pouvoir se confronter aux limites et accepter de dépendre d'autrui. Les situations d'apprentissage sont déstabilisantes dans la mesure où elles amènent à se confronter à l'inconnu et au manque (Perrenoud, 2003). La déstabilisation nécessaire au processus d'apprentissage n'est pas acceptée par ces enfants dont l'équilibre psychique est trop précaire en raison, souvent, d'une vie familiale chaotique et de préoccupations personnelles trop prégnantes. Les enfants reconnus avec TDAH peuvent s'apparenter aux enfants bolides. Ils rencontrent généralement des difficultés non seulement dans la relation à l'adulte comme eux mais également avec leurs pairs. Ils interprètent

[21] Rapport 2013, situation de l'autisme en France, vaincre l'autisme.wwwvaincre lautisme.org/site/default/file/rapport_situation_autisme%202013_web.pdf

mal les réactions de leurs pairs dans les jeux (Normand et Schneider 2013) et sont souvent rejetés par eux (Hoza, Mrug et al., 2005 cités par Soucisse et al., 2014). La relation pédagogique entre enseignant et élève est fréquemment mise à mal. La plupart des enseignants, de par leur cursus social et scolaire sont peu préparés à appréhender les situations conflictuelles résultant du refus de ces enfants d'entrer dans les règles de l'école. Ils sont généralement d'anciens bons élèves venant de milieux où la culture scolaire est valorisée. L'attitude des enfants en opposition les laissent démunis et les insécurisent. Le sentiment d'échec et d'impuissance qui en résulte peut les conduire à l'épuisement professionnel. Il peut amener également des attitudes rigides et réactionnelles pouvant parfois déboucher sur des dérives comportementales.

c) Les enfants angoissés

D'autres enfants, moins bruyants peuvent néanmoins ne pas trouver leur place parmi les autres. L'entrée à l'école signe que l'enfant se sépare de sa famille (Bel dans Besse, 2005). Or quand les relations familiales sont fusionnelles, l'enfant rencontre des difficultés à s'ouvrir au monde extérieur, notamment à ses pairs. Il arrive qu'il ait alors des difficultés de langage qui entravent davantage la communication et les échanges avec autrui. La séparation avec le monde de la maison peut être source d'angoisse quand les séparations antérieures n'ont pas pu se faire de façon positive. Les recherches sur l'attachement montrent que les enfants qui présentent un attachement insécure ont des difficultés relationnelles avec leurs pairs (Jacobvitz et Hazen, 1999 ; Lyons-Ruth, Easterbrooks et Cibelli 1997 ; Moss Saint Laurent, 1999 ; Van Ijzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999) et s'engagent moins dans des tâches cognitives et scolaires que les enfants sécurisés (Anaut, 2003 ; Bus et Van Ljzendoorn, 1988; Jacobsen et Hofmann, 1997 ; Miljkovitch, 2001, Moss et St Laurent, 2001 ; Téo, Carlson, Mathieu, Egeland et Sroufe, 1996).

Quand l'angoisse se cristallise sur l'école ou les apprentissages, elle peut se manifester sous forme de phobie scolaire. La CFMEA[22] la définit comme « manifestations d'angoisse majeure avec souvent phénomène de panique liées à la fréquentation scolaire et interdisant sa poursuite sous des formes habituelles ». Mazereau (2013) évoque la « polydimentionnalité de l'objet phobie scolaire ». Si elle se manifeste par une impossibilité pour l'enfant de venir à l'école, elle peut avoir des causes multiples. Cela peut être lié à une réactivation d'angoisses de séparation, à des difficultés vécues à l'école dans les apprentissages ou les relations aux autres. Pour Cordié (2002), « la phobie scolaire et l'échec qui lui reste associé peuvent s'aggraver du fait de la souffrance provoquée par le regard dépréciatif de l'autre-élève, enseignants, parents-porté sur le mauvais élève. »

d) Les enfants impopulaires

Certains enfants ne peuvent s'intégrer dans les groupes d'enfants formés à l'école soit en raison de leurs différences physiques, sociales ou intellectuelles. Ils ne répondent pas aux mêmes valeurs que les autres. Ce sont des enfants qui sont seuls dans la cour de récréation ou qui errent d'un groupe à l'autre sans pouvoir s'intégrer. D'une façon ou d'une autre, ils menacent la cohésion des groupes d'enfants.

Les enfants impopulaires peuvent se retrouver dans deux catégories : les rejetés-renfermés et les rejetés-agressifs. Les rejetés-renfermés sont conscients de leur isolement social et en souffrent (Olds et Papalia, 2005). Ils peuvent être sujets à l'anxiété et au retrait social. Ils ont une faible estime d'eux-mêmes et sont sujets au harcèlement. Ils s'attendent à ne pas être aimés

[22] La Classification Française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent est un système de classification psychopathologique établi par Roger Misès et ses collaborateurs afin de présenter d'autres aspects de la psychopathologie de l'enfant et l'adolescent que les classements internationaux DSM et CIM-10.

et se résignent. Ils ne font donc pas d'efforts pour être acceptés. Les rejetés-agressifs ont tendance à surestimer leurs compétences sociales (Zkriski et Coie, 1996 dans Bee et Boyd, 2008). Ils se caractérisent par l'impulsivité, les conflits relationnels et l'immaturité socio affective. Les habiletés sociales, émotionnelles et cognitives sont peu développées. Ils interprètent mal les situations sociales et ont souvent des problèmes de comportement. Ils ne sont pas capables de faire des concessions avec les autres (Bee et Boyd, 2008). On retrouve dans cette catégorie des enfants centrés sur eux-mêmes, insensibles aux émotions de leurs pairs, s'adaptant mal à des situations nouvelles.

e) Le harcèlement à l'école

Le harcèlement à l'école[23] concernerait un enfant sur 10. 6% seraient victimes de harcèlement sévère (Debarbieux, 2011). Il s'agit de violences répétées qui peuvent être verbales, physiques ou psychologiques. Cela consiste la plupart du temps en « micro-violences » non perçues par les enseignants. Néanmoins, cela « représente la réalité quotidienne de milliers d'élèves [...] qui détruit peu à peu certains d'entre eux ». (Romano, 2015, p.3).

Les enfants victimes de harcèlement sont généralement des enfants qui réagissent peu ou avec retard aux agressions, des enfants peu autonomes, surprotégés, qui n'ont pas appris à se débrouiller seuls (Hansen, Steenberg, Palic et Elklit, 2012). Ils ont parfois des parents eux-mêmes vulnérables. On trouve à l'inverse des enfants maltraités qui ont d'emblée une posture victimaire et qui n'arrivent pas à sortir de ce mode relationnel (Catheline, 2012). On trouve également ceux qui sont en décalage avec les autres du fait de leurs difficultés instrumentales, d'un trouble envahissant du développement ou d'une précocité intellectuelle.

[23] Circulaire n°2013-100 du 13-8-2013

Les harceleurs sont en majorité des suiveurs qui craignent d'être exclus du groupe s'ils ne suivent pas le leader. On trouve également des victimes de harcèlement qui répètent les violences subies et des meneurs qui ont un rapport problématique à la loi. Ils sont souvent dans un environnement soumis à la violence (Farrington et Ttoffi, 2011) pris dans des enjeux éducatifs négatifs.

La plupart des situations de harcèlement sont ignorées des adultes d'une part parce que les enfants ne leur en parlent pas, d'autre part parce qu'ils ne savent pas comment les gérer.
Depuis 2013, la loi d'orientation de programmation pour la refondation de l'école prévoit la lutte contre le harcèlement à l'école. Un programme d'action et des ressources pédagogiques sont mis à disposition des enseignants sur le site Eduscol. Cela amène le corps enseignant à être plus sensible aux difficultés relationnelles des élèves. Cela permet aux enfants de prendre conscience des méfaits du harcèlement, de prendre en considération les différentes situations : celles des victimes, des harceleurs ou des suiveurs. Quand une situation de harcèlement est avérée, un travail est entrepris avec chacun des enfants concernés et avec leurs familles. L'enfant victime et celui qui le harcèle peuvent ainsi se dégager des postures dont ils sont prisonniers.

2.2.4. Des difficultés à l'extérieur de l'école

Les fragilités résultant de facteurs multiples liés aux interactions entre les enfants et leur environnement sont fréquemment révélées ou amplifiées à l'école. L'implication des parents dans la scolarité est essentielle pour la réussite scolaire des enfants (Tan et Goldberg, 2009). Elle peut cependant avoir un impact négatif sur l'enfant quand elle est autoritaire et intrusive (Walker MacPhee, 2011 ; Su, Doerr, Johnson, Shi et Spinath, 2015) Mais les différences culturelles entre la famille et l'école sont source de difficultés et de malentendus. Quand la famille de l'écolier connaît la précarité, la distance et les

incompréhensions s'accroissent. Les défaillances parentales compromettent l'équilibre de l'enfant et son investissement scolaire.

a) Les difficultés culturelles

Quand l'écart entre la culture familiale et la culture de l'école est important, les enfants n'en possèdent pas les codes implicites (Chapelle et Crahay, 2009). Ils cumulent les difficultés et risquent davantage que les autres d'être en échec. « L'enfant en difficulté se trouve confronté à un sentiment d'impuissance qu'il ne peut dépasser » (Vigneron, 2010). Ce peut être le cas de familles migrantes quand la culture d'origine et la culture française diffèrent dans des proportions importantes. Mais c'est aussi le cas de familles socialement défavorisées. « C'est particulièrement difficile pour les enfants des milieux populaires car ils n'en possèdent pas les clés, le langage, les codes qui permettent de comprendre d'emblée les règles du jeu de l'École, de mesurer ses enjeux, de s'y orienter, de s'y investir de façon appropriée » (Bonnefond et Mouraux, 2011). La réussite pendant les premières années du primaire est très liée à l'origine sociale (Dubu-Bellat et Van Zanten, 2012). « A l'entrée en 6è, les performances des enfants de cadres et d'enfants d'ouvriers diffèrent d'environ un écart-type tant en mathématiques qu'en français » (ibid., p.46). Les résultats des enquêtes PISA (OCDE, 2014) vont dans ce sens. L'école française se trouve classée 18ème parmi 34 pays. C'est celle où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, tendance qui s'est accrue dans les dix dernières années. Les inégalités concernent tous les domaines, « la logique verbale, l'aisance graphique, la structuration spatiale ou l'organisation temporelle » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012). De plus, ces enfants sont victimes de stéréotypes. Ils sont à-priori jugés moins performants que leurs pairs (Désert, Préaux et Jund, 2009).

b) La précarité des familles

Aux différences culturelles qui sont sources d'incompréhension de part et d'autre, s'ajoutent les difficultés économiques des familles qui vivent sous le seuil de pauvreté. Dans les familles en situation économique difficile, les enfants sont moins suivis. Quand des soins sont nécessaires, c'est souvent en urgence donc sans suivi régulier. Les soins dentaires sont négligés, les lunettes ne sont pas adaptées. La promiscuité dans le logement, éventuellement en chambres d'hôtel ne permet pas aux enfants d'avoir d'espace propre. De plus, « ces familles fortement désocialisées tendent alors à renforcer le mécanisme d'exclusion dans lequel elles s'enferment » (Pourtois et Humbeeck, 2011).
La peur des institutions, notamment la crainte du placement des enfants, empêche les familles de recourir aux aides qu'elles pourraient recevoir. Les relations entre l'École et les familles sont marquées par les malentendus. Il est très difficile pour les parents de venir à l'école rencontrer les enseignants. Quand leur propre scolarité s'est déroulée douloureusement, ils revivent à travers leur enfant les épreuves qui ont laissé des traces négatives. Ils ressentent des sentiments d'incompétence (Bonnefond et Mouraux, 2011, p.47). « D'une certaine manière, l'École risque d'être la négation de la famille ou de la socialisation primaire pour les enfants des familles les plus éloignées de l'univers scolaire et les moins conformes au modèle familial dominant » (ibid.). Ils ont « besoin du regard d'autrui », en particulier celui des professionnels de l'enfance pour être reconnus dans leur parentalité. (Sellenet, 2009).

c) Une parentalité en souffrance

Quand les parents sont défaillants en raison de problèmes psychiques, d'addiction à des substances psycho actives, quand les enfants sont témoins ou victimes de violences (Haight, Kayama, Kincaid, Evans et Kim, 2013), ils sont fragilisés. Pour grandir, apprendre, créer des liens avec les autres, ils ont besoin

d'être entourés, soutenus, compris. Il est indispensable que leurs parents s'ajustent à leurs besoins.

S'ils ne connaissent pas la sécurité affective nécessaire à leur développement dans leur famille, il est très difficile pour eux de donner leur confiance à d'autres adultes, notamment aux enseignants. Ils développent un type d'attachement insécure. « Pour grandir, apprendre, comprendre, s'autonomiser, tout enfant a besoin de l'Autre, c'est à dire un adulte qui sera capable d'être, comme l'expliquait le pédopsychiatre Winnicott, « suffisamment bon pour lui permettre de grandir. Si les parents occupent cette place fondamentale dès les premiers temps de vie du bébé et du tout petit enfant, très vite, les professionnels de l'institution scolaire deviennent dans sa vie d'autres adultes importants, susceptibles d'être aussi des « adultes relais », véritables tuteurs de développement ». (Romano, 2015).

Quand des secrets de famille entravent les relations familiales, « la transmission n'est pas régulée par la référence au symbolique et donc au tiers qui lie et sépare » (Drieu, Zanello et Proia-Lelouey, 2009). Des relations d'emprise s'instaurent alors entre les membres de la famille. « Face à l'échec de l'expérience du détruit-créé avec l'objet maternel, l'enfant se trouve confronté à un lien d'emprise qu'il ne peut transformer, la destructivité va se trouver alors exacerbée. » (ibid.). Cela peut déboucher sur des violences, des attitudes opposantes non seulement avec les adultes de l'école mais aussi avec les pairs. Les enfants risquent de provoquer le rejet et d'être en échec dans les apprentissages.

La vulnérabilité de l'enfant peut être liée à ses prédispositions génétiques, ses ressources cognitives, celles de sa personnalité. Elle peut être liée à une défaillance de l'environnement familial ou scolaire. Les facteurs environnementaux sont déterminants pour le vécu scolaire des enfants.

Néanmoins, un même environnement a sur les enfants des effets qui varient selon ses caractéristiques. Le degré de vulnérabilité ou de résilience de l'enfant (Anaut, 2003) interagit avec le degré de facilitation qu'offre le milieu. Un enfant résilient, qui bénéficie de nombreux facteurs de protection et de peu de faiblesses peut se développer harmonieusement dans un milieu peu stimulant. Il tire profit de toutes les occasions qui s'offrent à lui. A l'inverse, pour un enfant fragile, quand il y a inadéquation entre les attentes de l'école et ses possibilités, il y a risque que sa vulnérabilité soit révélée ou renforcée par des situations de stress. Celui-ci influe sur les apprentissages (Wang, Haertel et Walberg, 1994 ; Scharnhorst et Büchel, 1990).

De nombreuses études menées sur la qualité de vie à l'école par l'OCDE situent la France à la 22ème place sur 25 pays et en termes de stress scolaire exprimé par les élèves en second derrière le Japon (Romano, 2016). L'école paraît être un lieu de souffrances multiples pour des enfants qui ne comprennent pas les demandes de leur enseignant, qui reçoivent des sanctions qui ne prennent pas sens pour eux. Ils se sentent incompris, voire humiliés par lui. Cela se traduit notamment par des maux de ventre ou des céphalées. L'inquiétude des parents les conduit à lui enjoindre d'être performant. L'enfant en retour craint d'échouer, n'arrive pas à s'approprier les apprentissages et se dévalorise.

Les études sur le climat scolaire (Debarbieux et al., 2012) montrent l'importance de différents facteurs au sein des écoles pour que les élèves s'y épanouissent et apprennent. Non seulement les relations entre les membres de l'école, la qualité de l'enseignement interviennent mais également la sécurité physique et émotionnelle, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance de ses membres (Hoglund, Klingle et Hosan, 2015). Si les élèves ne se sentent pas en sécurité dans leur école parce que les règles ne sont pas bien définies et les sanctions mal adaptées, si les problèmes de discipline sont nombreux et que les enseignants se sentent débordés, si les

relations avec les parents sont marquées par la défiance, le climat en pâtit et influence négativement la réussite des élèves (Astor et Benbenishty, 2005).

A l'inverse, un climat scolaire de bonne qualité atténuerait l'impact négatif apporté par un milieu socio-économique défavorisé dans la réussite scolaire (Astor, Benbenishty et Estrada, 2009). Mais si l'École ne prend pas en compte les difficultés des enfants qu'elle accueille, ils risquent de mettre en place des conduites d'échec quand ils sont confrontés aux apprentissages (Autin et Croizet, 2012) et leur trajectoire scolaire peut en être durablement marquée.

2.3. De la difficulté à l'échec à l'école élémentaire

Les difficultés sont inhérentes aux apprentissages. Apprendre, c'est s'y confronter, les dépasser et ainsi acquérir de nouvelles connaissances selon les principes d'accommodation et assimilation piagétiens. La plupart des élèves dépassent les difficultés qu'ils rencontrent et progressent. D'autres n'arrivent pas à être en réussite. C'est notamment le cas d'enfants vulnérables en raison de leurs difficultés cognitives, affectives ou relationnelles. Quand les difficultés se pérennisent et s'accumulent, l'échec s'installe (Meirieu, 2010). Face à ces situations vécues douloureusement par les élèves et leur entourage, de multiples causes sont recherchées et des mesures sont entreprises afin de conjurer l'échec.

2.3.1. Qu'est-ce que l'échec scolaire ?

a) L'évolution de la notion d'échec scolaire

Quand l'école est devenue obligatoire à la fin du XIX è siècle, les enseignants se sont rendus compte qu'un certain nombre d'élèves ne pouvaient pas suivre les enseignements proposés. C'est par rapport à ce constat qu'ont été créées les

classes de perfectionnement en 1909. On considérait alors que les raisons de l'échec étaient liées à une inaptitude de l'enfant. La solution envisagée était alors de les séparer des autres élèves pour leur proposer un enseignement adapté à leurs possibilités. Parmi les autres enfants, environ 50% des élèves n'étaient pas présentés au certificat d'études et sortaient de l'école sans aucun diplôme avec des acquisitions scolaires rudimentaires. Cependant, ce n'était pas problématique dans un monde où ils trouvaient leur place et on ne parlait pas d'échec scolaire pour eux. La question de l'échec scolaire a commencé à se poser dans les années 1960- 1970 quand on s'est rendu compte, avec les thèses de Bourdieu et Passeron (1970), que les enfants des classes populaires avaient une réussite moindre dans les examens que les enfants de classe moyenne ou supérieure. On évoque alors un handicap socio-culturel. C'est le milieu social qui engendre l'échec scolaire du fait d'un déficit culturel. « Cette assimilation dévalorise certains milieux sociaux en les tenant comme inférieurs et de moindre valeur. » (Best, 1999, p.12). Avec la démocratisation du collège, des chercheurs en sciences de l'éducation tels que Perrenoud, Charlot, Meirieu interrogent non seulement les milieux d'appartenance des élèves mais également l'école et son fonctionnement. Actuellement les préoccupations se portent sur les élèves décrocheurs et les sorties sans diplômes de la scolarité qui entravent l'insertion sociale future des jeunes concernés.

Cet échec visible dès le collège se met en place à l'école élémentaire voire à l'école maternelle. Les textes officiels évoquent des difficultés scolaires durables[24] ou « des difficultés persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes[25] ».

[24] Circulaire n°2015-016 du 22 janvier 2015

[25] Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014

b) Les élèves en échec à l'école élémentaire

Les élèves en échec dans les apprentissages à l'école élémentaire sont ceux qui éprouvent des difficultés persistantes dans les principaux domaines d'enseignement. Les difficultés sont diverses. Le rapport du Haut Conseil de l'éducation de 2007 indique comme principales difficultés la pauvreté du lexique, des repères spatiaux et temporels mal intégrés, des notions de quantité peu assurées et une mémorisation défectueuse. L'évaluation PIRLS 2011 indique que 5% des élèves n'ont atteint aucune des compétences visées en CM1. En fin de CM2, 15% des élèves sont en retard sur les acquisitions qu'ils doivent maîtriser (MEN-DEPP, 2014).

Le rapport au langage est l'une des premières manifestations des difficultés rencontrées dès l'école maternelle. Les usages de la langue diffèrent entre les enfants et au sein des familles. « Certains élèves ne seront jamais capables d'une prise de distance avec leurs actions et avec ce qu'ils disent, d'une construction préalable du discours avant sa formulation et resteront toute leur vie dans le discours concret et factuel sans véritable accès à la verbalisation de sentiments et des émotions, à une réflexion abstraite » (Broyer, 2013, p.28). Dans notre société, l'image omniprésente dans les médias est utilisée comme moyen privilégié de communication parfois au détriment du langage oral et écrit qui nécessitent davantage de temps et d'appropriation. Certains enfants sont peu sensibilisés par leur entourage à communiquer verbalement. Cela les conduit à être disponibles sur de courtes durées. Sollicités par de multiples sollicitations visuelles, ils ne prennent pas le temps de s'approprier ce qu'ils entendent.

Le rapport au savoir diffère également suivant les enfants. Il correspond à l'ensemble de représentations, des attitudes et des comportements qui se construisent au cours des situations d'apprentissages et des rencontres avec les enseignants et les autres élèves (Charlot, 1999). Les enfants en échec ne

savent pas pourquoi ils doivent aller à l'école. Il n'y a pas de projet d'appropriation (Perrenoud, 2003). Trop d'élèves confondent faire et apprendre selon Meirieu.

Les rythmes d'acquisition des connaissances à l'école sont définis année après année par les programmes scolaires. Ceux des élèves en grande difficulté diffère de celui des élèves plus performants non seulement parce qu'il est plus lent mais également parce ce que des obstacles infranchissables se dressent sur leur parcours. Aux normes explicites que présentent les programmes s'ajoutent des normes implicites correspondant aux références particulières des enseignants suivant leur vécu et leur culture propre. Le recrutement des professeurs des écoles s'opère de plus en plus parmi les ressortissants de la classe moyenne et de la classe supérieure (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012) et moins parmi ceux des classes populaires comme c'était le cas initialement pour les instituteurs. En école primaire, 19% des enseignants sont des enfants d'ouvriers alors que ceux-ci représentent 36% de la population (ibid, p. 165). Cette évolution correspond à l'élévation du niveau de diplôme exigé qui décourage les étudiants de milieu populaire. Un décalage s'opère entre ce qu'attendent les enseignants et les rythmes d'acquisition de nombreux enfants. Ainsi, les professeurs des écoles novices doivent modifier leurs références initiales en se confrontant à la réalité des élèves. Ces ajustements demandent une disponibilité d'esprit, une attention fine aux comportements des élèves, une analyse des situations rencontrées difficiles en début de carrière alors que la charge de travail est particulièrement importante. Néanmoins, si ce travail de la part de l'enseignant ne s'effectue pas, le fossé se creuse entre les exigences de l'enseignant et les réalisations des élèves. C'est ainsi que certains professeurs des écoles, parfois chevronnés, s'échinent à proposer à leurs élèves des situations beaucoup trop complexes pour leurs possibilités du moment. S'ils n'y prennent pas garde, ils prennent comme référence les performances des meilleurs élèves de leur classe au risque de décourager ceux qui apprennent plus lentement et qui nécessitent d'autres stratégies d'apprentissage. Les

normes implicites sont également définies par le groupe dans la classe. Des élèves qui réussiraient dans certaines écoles se trouvent en échec dans d'autres par comparaison avec les performances de leurs pairs. Ainsi les normes diffèrent d'un lieu à l'autre et les situations d'échec également. « L'échec scolaire n'existe pas en soi, la notion varie selon le moment socio-historique où elle est considérée, selon les attentes de la société à l'égard de l'école et de l'école elle-même à l'égard des élèves. » (Best, 1999, p. 13).

Quand les élèves se sentent en situation d'échec, ils se découragent (Lieury et Fenouillet, 2006). Ils manifestent une *impuissance acquise* (Seligman, 1975). Ils ont un faible *sentiment d'efficacité personnelle* (Bandura, 1997, 2007). Celui-ci interfère avec les réalisations en classe (Joët, Usher et Bressoux, 2011). De nombreux élèves en échec à l'école présentent un « potentiel dormant » dans la mesure où ils n'utilisent pas pleinement leurs compétences. Ce sont des « apprenants passifs » qui n'établissent pas d'objectifs d'apprentissages, ont souvent du mal à gérer la frustration, se décentrent difficilement, ont des stratégies contre-productives et une faible estime d'eux - mêmes (Frenkel et Déforge, 2015).

c) Les causes de l'échec

Les situations de vulnérabilité des enfants concourent aux situations d'échecs. Les difficultés cognitives entravent la compréhension et pénalisent les enfants dont le fonctionnement diffère de celui des autres enfants. Si les enfants n'arrivent pas à créer des relations positives avec l'enseignant, ils ne peuvent être à l'écoute de ce qu'il propose. Le sentiment de défiance à son égard touche également les contenus scolaires qu'ils n'investissent pas. Si les relations avec les pairs sont marquées par la violence ou l'exclusion, ces situations peuvent contaminer non seulement le rapport à l'école mais également les apprentissages.

Quand les familles n'investissent pas l'école et qu'elles semblent peu intéressées par le travail scolaire de leur enfant, quand la culture familiale diffère sensiblement de celle de l'école, il est plus difficile pour les enfants d'y trouver leur place et de se construire une identité d'élève.

Si les caractéristiques des enfants et des familles expliquent en partie les difficultés rencontrées par des élèves dans leur parcours scolaire, les pratiques pédagogiques des enseignants interfèrent également sur leur réussite ou leur échec. Des élèves comparables progressent plus ou moins selon le maître qu'ils ont (Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004 ; Eggen et Kauchak, 2006). L'effet maître explique entre 10 à 15% de la variance des acquis des élèves (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012, p. 147). « Sur une année donnée (en CP, notamment) les progressions sont plus affectées par le maître de l'enfant que par son origine sociale. De plus les élèves les plus faibles sont plus sensibles aux « *effets maître* » ; autrement dit, les maîtres efficaces se singularisent par leur capacité à faire progresser davantage ce type d'élèves, s'avérant par là plus égalisateurs. » (ibid. p.147). Les attentes des enseignants concernant leurs élèves jouent sur les performances dès la maternelle (Williford, Maier, Downer, Pianta et Howes, 2013). Quand les enseignants attendent moins de certains élèves en raison de leur genre, leur appartenance ethnique ou sociale, ils sont moins exigeants quant aux résultats, ils les stimulent moins (Bonnery, 2009) et de ce fait, selon le principe des prophéties auto-réalisatrices, ces élèves répondent aux attentes de leur enseignant. (Toczek et Martinot, 2004).

A l'effet maître s'ajoute l'effet établissement. Marzano (2008) a montré que pour des élèves moyens, les résultats divergent de façon importante selon qu'ils sont scolarisés dans un établissement efficace ou inefficace.

Les difficultés rencontrées par un enfant à l'école interpellent son enseignant et sa famille qui se renvoient éventuellement la responsabilité de l'échec. L'enseignant recherche chez l'enfant et ses parents les dysfonctionnements qui pourraient le provoquer. Les parents mettent en cause l'enseignant et sa pédagogie. « Chacun se sent coupable : l'enfant, l'enseignant, qui se sent remis

en question dans sa fonction, et les parents, dont le narcissisme s'accommode souvent mal d'une telle situation. Mais aucune des trois parties, à moins que l'occasion d'en prendre conscience ne leur soit fournie par un intervenant extérieur, ne sera capable de dire aux autres que ce dont il souffre le plus, c'est de sa propre culpabilité » (Godon, 2002). Une spirale de l'échec se met en place à laquelle chacun des partenaires impliqués participe. Or les situations d'échec sont toujours multiformes et complexes. Afin de les résoudre, ce ne sont pas seulement les manifestations cognitives qui doivent être prises en compte mais l'ensemble des situations rencontrées.

2.3.2. Les remédiations

Le terme remédiation a la même racine que remède. Il s'agit de proposer à l'élève une nouvelle médiation d'apprentissage quand la première n'a pas porté ses fruits, un remède après diagnostic des difficultés rencontrées. « En pédagogie, « la remédiation » est un dispositif qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. » (Raynal et Rieunier, 2014). Pour combler les difficultés rencontrées, différents types de remédiations peuvent être envisagées dans le domaine pédagogique, relationnel ou social. Des aides psychologiques sont également proposées à l'école.

a) les remédiations pédagogiques

Les remédiations sont d'abord du ressort du maître dans la classe. Afin de permettre à tous les élèves de profiter des enseignements dispensés, il doit mettre en place une pédagogie différenciée (Kahn, 2010,2015). Kahn distingue trois sortes de pédagogies différenciées : la conception naturalisante qui consiste à prendre en compte les différences existantes. Cela conduit par

exemple un enseignant de CP à proposer différents types de textes et de méthodes de lecture en fonction des possibilités des élèves. Une deuxième conception est quantitative. Il s'agit de donner davantage d'aides et de soutiens à ceux qui sont les plus en difficulté. Les mesures mises en place en 2008 telles que l'aide individualisée et les stages de remise à niveau durant les vacances scolaires[26] correspondent à cette conception. L'aide individualisée a été remplacée par les activités pédagogiques complémentaires[27]. Kahn préconise la pédagogie différenciée à priori. Il s'agit pour l'enseignant de concevoir l'enseignement afin que tout élève, notamment quand il est en difficulté, bénéficie d'un enseignement explicite en adaptant les consignes. D'autres mesures de différenciation pédagogique individualisée sont spécifiquement proposées en fonction des problèmes rencontrés par l'enfant concerné : le projet personnalisé de réussite éducative (PPRE[28]), le plan d'accompagnement personnalisé (PAP[29]) ou le projet personnalisé de scolarisation (PPS[30]).

---

[26] Deux heures hebdomadaires d'aide individualisée sont préconisées pour les élèves en difficulté. Des stages de remise à niveau de 3 heures sur 5 jours pendant les vacances scolaires sont proposés aux élèves de CM1 et CM2 en français et en mathématiques par des enseignants volontaires. Décret n°2008-463 du 15 mai 2008 (BO n°25 du 19 juin 2008) et circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008.

[27] Les activités pédagogiques complémentaires ont pour objectif d'aider les écoliers rencontrant des difficultés dans les apprentissages. Ils sont pris en petits groupes. Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013.

[28] Le PPRE est une action d'aide spécifique intensive et de courte durée pour des élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun. Un engagement est écrit entre l'élève, sa famille, l'équipe pédagogique et éducative. Circulaire n°2006-138 du 25 août 2006.

[29] Le PAP concerne les élèves qui en raison d'un trouble spécifique des apprentissages reconnu bénéficient d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique quand un PPS ne s'impose pas. Circulaire n°2015-016- du 22 janvier 2015.

[30] Le PPS est un outil de suivi du parcours de scolarisation pour les élèves reconnus porteurs d'un handicap. Un suivi annuel est assuré& par l'équipe de suivi de scolarisation composée de l'enseignant référent suivant le parcours scolaire de l'enfant handicapé et de l'équipe éducative de l'école ainsi que des parents. Loi n°2005-102 du 11 février 2005. Circulaire n°2006-126 du 17.08.2006.

Au sein de l'école, la différenciation pédagogique est organisée par l'équipe éducative sous forme de décloisonnements. Ainsi, un élève de CE1 peut ponctuellement rejoindre le groupe de CP pour étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes qu'il n'a pas encore bien intégrés ou un système de tutorat peut être organisé entre des CM2 et des CE2 qui ne sont pas encore bien autonomes dans la lecture de consignes. Ces dispositions sont consignées dans le projet d'école[31]. De nouveaux projets d'école sont élaborés en 2016 pour la période 2016-2019. Dans le cadre de la Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, le projet d'école doit permettre d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des élèves et de favoriser l'égalité des chances. Dans certaines écoles regroupant de nombreux élèves rencontrant des difficultés importantes d'apprentissage, le dispositif « plus de maîtres que de classes[32] » est mis en œuvre. Un enseignant supplémentaire est mis à disposition d'une école ou d'un groupe scolaire pour aider les élèves les plus en difficulté à progresser. Pour remédier aux difficultés qui résistent aux aides que les enseignants de l'école apportent, les enseignants spécialisés du réseau d'aide aux enfants en difficulté (RASED). Ils renforcent les équipes pédagogiques des écoles, aident à l'analyse des situations et à la construction de réponses adaptées. Ils ont un rôle de prévention et de remédiation auprès des élèves sur le temps scolaire. Ils sont composés d'enseignants spécialisés pour les aides à dominante pédagogique qui prennent en charge en petits groupes des élèves en difficulté pour apprendre et comprendre en co-intervention dans la classe ou en dehors. Des enseignants spécialisés à dominante rééducative aident à la restauration du désir d'apprendre et à l'adaptation des comportements en milieu scolaire soit en

[31] Le projet d'école définit « les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ». « L'amélioration des résultats de tous les élèves constitue la priorité essentielle du projet d'école ». Loi d'orientation du 10 juillet 1989. Circulaire n°90-039 du 15 février 1990. Selon la Loi d'orientation du 23 avril 2005, il doit tenir compte des situations locales et des besoins spécifiques particuliers.

[32] Circulaire n°2012-201 du 18.12.2012.

petits groupes soit individuellement en dehors de la classe. Les psychologues scolaires complètent l'équipe. Ils assurent des suivis psychologiques, effectuent des bilans en concertation avec les parents, cherchent avec eux et les enseignants de l'école des solutions adaptées au sein de l'école ou à l'extérieur. De nombreux postes d'enseignants spécialisés ont été supprimés depuis 2008. Entre 2008 et 2013, 38% des postes d'enseignants à dominante pédagogique et 50% de ceux à dominante rééducative ont ainsi disparu[33]. Actuellement, les postes de rééducateurs se trouvent surtout dans les réseaux d'éducation prioritaire. Les postes d'enseignants à dominante pédagogique sont sédentarisés sur une ou deux écoles. De nombreuses écoles ne bénéficient plus d'aide de la part des enseignants spécialisés. Sur certains secteurs, il ne reste plus que le psychologue scolaire sur un territoire étendu.

Quand l'école ne peut pas apporter de réponse satisfaisante aux besoins des élèves, les parents se tournent vers les services de soins. De nombreux enfants sont pris en charge en orthophonie pour leurs difficultés de langage oral ou écrit ou des problèmes logico-mathématiques. Si cela s'avère pertinent pour un certain nombre d'entre eux, on note un glissement de la difficulté scolaire vers le trouble des apprentissages et donc une médicalisation des difficultés pour d'autres (Savournin, 2016 ; Morel, 2014). Il arrive que des orthophonistes donnent aux enfants qu'elles suivent des exercices qui ressemblent fort à ceux donnés en classe par les enseignants, ce qui établit des confusions entre les fonctions d'enseignant et celle de l'orthophoniste. Des conseils concernant la scolarité sont parfois donnés par des professionnels du soin sans concerter l'école. Ainsi, des demandes d'aides de vie scolaire sont parfois demandées pour des enfants qui n'en auraient pas besoin et qui ne relèvent pas du champ du handicap selon l'enseignant. Des préconisations de passage anticipé sont proposées pour des enfants qui ont fait un bilan psychologique avec une psychologue en libéral sans que celle-ci se concerte avec l'école. Or un résultat

[33] RASED : Etat des postes depuis 2008, FNAREN. Dcalin.fr/fichiers/rased_effectifs.pdf

chiffré à un test psychométrique ne permet pas seul de déterminer le bien - fondé d'un passage anticipé. Par contre, la confrontation des points de vue permet d'avoir une vision plus globale de la situation problématique.

b) les aides relationnelles

L'une des grandes difficultés rencontrées par des enfants à l'école est la socialisation, notamment avec leurs pairs. Au sein de la classe, l'enseignant doit établir la cohésion du groupe. Des projets communs, des pratiques coopératives, des moments de réflexion lors d'ateliers philosophiques des classes de découverte contribuent à établir des relations de coopération entre les membres de la classe.

L'établissement d'un climat scolaire positif au sein de l'école permet qu'un sentiment de sécurité se développe. Le règlement intérieur de l'école et son élaboration par l'équipe éducative en collaboration avec les élèves permet d'établir des repères clairs auxquels ils peuvent se référer. Le souci de la formation citoyenne par l'ensemble des enseignants, le travail en équipe, l'implication des parents favorisent les compétences sociales et permettent à des enfants marginalisés de mieux trouver leur place dans l'école.

Quand ces aides s'avèrent insuffisantes, des prises en charge thérapeutiques dans des structures de soins extérieures à l'école telles que les centres médico _ psychologiques pour enfants et adolescents (CMPEA) ou les centres médico-psychopédagogiques (CMPP)[34] peuvent s'avérer nécessaires. Pour des enfants

[34] Les CMPEA ou CMPP sont des établissements de soins qui regroupent différents professionnels de la santé et proposent des soins ambulatoires. Les CMPEA dépendent d'un hôpital public et sont sectorisés. Les CMPP sont des établissements médico-sociaux gérés la plupart du temps par des associations loi 1901.

qui manifestent des problèmes de comportement importants, l'aide d'un institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP)[35] peut être pertinent.

c) Les aides sociales dans les réseaux d'éducation prioritaire

Selon Crahay (2000), les enfants de milieux socio-économiques faibles éprouvent plus de difficultés à l'école et accusent un retard scolaire plus marqué que ceux de milieux plus favorisés. Afin de remédier à ce problème, depuis 1982, des mesures spécifiques sont mises en œuvre pour réduire l'échec scolaire parmi les enfants les moins favorisés dans les zones d'éducation prioritaire et plus récemment dans les réseaux d'éducation prioritaire. Les établissements sont incités à développer des projets éducatifs et des partenariats locaux. Les résultats ne sont pas probants (Bénabou, Kramarz et Prost, 2003).

En 2013, la loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République prévoit notamment de refonder l'éducation prioritaire et lutter contre le décrochage scolaire. Les moyens sont concentrés sur les secteurs de collèges présentant un fort taux d'échec et contenant un nombre important de familles des catégories sociales les moins favorisées. Les résultats de la dernière enquête PISA (2012) mettent en évidence l'aggravation des déterminismes sociaux. Or la France est le pays où les déterminismes sociaux pèsent le plus lourd dans l'OCDE. Selon les notes d'information de la DEP-MEN 2000 et 2005, les élèves de SEGPA sont issus à 80% des catégories sociales défavorisées.

[35] Les ITEP concernent des enfants dont l'intensité des troubles du comportement perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Décret n°2005-11 du 6 janvier 2005.

d) Les aides du psychologue à l'école

La psychologie scolaire est née aux Etats Unis avec Gesell qui pense que « la présence constante d'un psychologue dans les écoles serait bénéfique. Un psychologue qui ne s'occupe pas spécialement des cas graves d'inadaptation, mais de tous les écoliers ». (Zazzo cité par Cognet et Marty, 2013). Les premiers psychologues scolaires en France apparaissent après la seconde guerre mondiale suite à l'élaboration du plan Langevin-Wallon. Celui-ci attribue comme fonction aux psychologues scolaires l'aide pour les élèves en difficulté, l'orientation scolaire, l'analyse des programmes, méthodes et matières d'enseignement. Il doit être un enseignant appartenant à l'école publique et doit avoir une formation scientifique donnée à l'université et attestée par des diplômes d'enseignement supérieur. (Zazzo, 1952).

Les groupes d'aide psychopédagogiques (GAPP[36]) sont créés en 1970. Ce sont des équipes constituées d'un psychologue et des deux enseignants spécialisés. L'un est rééducateur en psychopédagogie, l'autre en psychomotricité. Leur objectif est l'intervention précoce afin de prévenir les difficultés scolaires ultérieures. La loi d'Orientation sur l'Education de 1989 prévoit la création du Diplôme d'Etat de Psychologie Scolaire (DEPS[37]) et met en place le nouveau cadre de fonctionnement des psychologues scolaires : le Réseau d'Aide aux Enfants en Difficulté (RASED).

A la suite, les missions du psychologue scolaire sont définies dans la circulaire ministérielle n°90-082 du 9 avril 1990 qui « visent à fournir des éléments d'information résultant de l'analyse des difficultés de l'enfant, à proposer des formes d'aides adaptées, à favoriser leur mise en œuvre ». Les interventions lors de suivis psychologiques ont pour objectif de « favoriser l'émergence et la

[36] Circulaire IV-70-80 du 9 février 1970.

[37] Décret n°89-684 du 18 septembre 1989.

réalisation du désir d'apprendre et de réussir » (Allali, 2013 ; Métifeu, 1996 ; Gaillard, 2001). Il a pour fonction de permettre à l'enfant de se décentrer de ses difficultés afin qu'il modifie des comportements inadaptés et entame un nouveau processus d'apprentissage.

Le cadre d'intervention du psychologue scolaire est l'école. Son secteur d'intervention comporte plusieurs écoles maternelles et élémentaires et en moyenne 2000 élèves (Marty et Cognet, 2013).
« Le psychologue est appelé en renfort du pédagogue pour aider l'enfant à apprendre. Mais le psychologue s'intéresse à l'enfant et non plus seulement à l'élève. Il permet à l'enfant et à sa famille de prendre conscience des ressorts de son fonctionnement psychique, il l'accompagne dans sa tentative pour se penser, il n'isole pas la difficulté scolaire du contexte de vie de l'enfant ; au contraire, il la relie à d'autres éléments, d'autres événements, d'autres aspects de sa vie. » (Marty et Cognet, 2013, p. 36) La demande d'intervention du psychologue vient la plupart du temps de l'équipe pédagogique qui s'interroge à propos d'enfants en souffrance ou en grande difficulté à l'école. La demande des enseignants est d'abord une demande d'expertise. Ils cherchent à comprendre l'origine des difficultés et demandent un diagnostic différentiel afin que soient proposées les aides les mieux adaptées aux problèmes rencontrés. Il s'agit de repérer, analyser les difficultés et apporter des solutions ou conseiller une orientation ou des soins.

C'est l'occasion de rencontres avec les enseignants pour réfléchir avec eux non seulement sur la situation problématique mais aussi sur la relation pédagogique établie avec leur élève, sur le positionnement de celui-ci dans la classe, par rapport aux apprentissages et par rapport à ses pairs.
C'est aussi l'occasion de rencontrer les parents, d'entendre ce qu'ils pensent de l'école, de la scolarité de leur enfant, de percevoir les interférences avec leur propre vécu. Ce sont surtout des rencontres avec l'enfant-élève. « Davantage qu'un expert en évaluation des difficultés que rencontre l'enfant dans ses

apprentissages fondamentaux, le psychologue de l'Éducation nationale est celui ou celle qui va prendre en compte la dimension subjective de l'enfant, considéré non pas seulement comme un élève, mais aussi et surtout comme une personne dans sa dynamique globale. » (Cognet et Marty, 2013, p.IX).

Cela nécessite de prendre en compte non seulement l'enfant dans son rôle d'élève mais également l'ensemble des acteurs concernés : les enseignants, les parents, les partenaires extérieurs quand l'enfant est pris en charge dans des services de soins. Dans la mesure où les problèmes sont liés aux attentes de l'école, aux difficultés à entrer dans le rôle d'élève et à s'approprier les apprentissages proposés, c'est dans l'école d'abord qu'ils doivent être considérés. Le psychologue scolaire, par la place qu'il occupe au sein de l'institution propose un espace de parole et d'écoute à l'enfant et aux différentes personnes qui l'accompagnent. Il joue aussi un rôle de médiateur avec les professionnels qui exercent dans les services extérieurs à l'école.

Les suivis psychologiques[38] font partie des missions des psychologues scolaires. Ils consistent en entretiens avec les enfants, éventuellement avec l'enseignant et les parents. Il s'agit concernant les enfants de favoriser « l'ajustement des conduites » et « la réalisation du désir d'apprendre et de réussir ». Cela permet de proposer à l'enfant en souffrance dans le milieu scolaire une écoute dans le lieu même où il se trouve en difficulté. L'enfant peut ainsi se décentrer de ses problèmes afin de modifier des comportements inadaptés et d'entamer un nouveau processus d'apprentissage.

Les suivis à l'école se déroulent selon le rythme scolaire. Ils doivent tenir compte de l'emploi du temps de la classe et s'inscrire dans le cadre d'une année scolaire. Dans la mesure où les tâches du psychologue à l'école sont multiples et les sollicitations nombreuses, ils ne peuvent s'effectuer sur de nombreuses

[38] Circulaire n°90-083 du 10 avril 1990.

séances. « L'accompagnement psychologique de l'enfant dans le cadre scolaire peut avoir sur bien des points des vertus thérapeutiques. Il n'en demeure pas moins que le psychologue de l'Éducation nationale ne dispose pas du cadre adéquat pour conduire de véritables psychothérapies avec l'enfant, les membres de sa fratrie ou l'un ou l'autre de ses parents ». (Cognet et Marty, p.109). Les aides s'organisent dans un temps contraint en fonction de l'emploi du temps de la classe et au cours d'une année scolaire et dans un espace dédié aux apprentissages et non pas aux soins. C'est donc le rapport aux apprentissages et à l'école qui peut y être travaillé. Pour ces raisons, les aides proposées par le psychologue de l'école ne correspondent pas à celles qui sont menées dans un lieu de soins. Pour Agard (1997), les suivis à l'école permettent à l'enfant de « se projeter dans un continuum de séances ». C'est l'occasion d'une « immersion dans son quotidien, au plus près de ce que sa réalité externe produit sur sa réalité interne. C'est aussi le rencontrer hors du regard de ses parents ». C'est une aire transitionnelle faisant fonction d'intermédiaire entre le monde interne de l'enfant et la réalité externe. (Winnicott, 1975).

Des enfants se trouvent en grande difficulté dans les apprentissages dès leur entrée à l'école. Leurs performances sont moindres que celles de leurs pairs. Ils sont alors confrontés quotidiennement aux comparaisons négatives avec les autres. Afin de comprendre les éléments constitutifs de leurs échecs, des explications sont cherchées du côté de dysfonctionnements cognitifs de l'enfant ou de troubles relationnels. Le fonctionnement familial est interrogé, l'environnement social est mis en cause, les pratiques pédagogiques dans la classe et l'organisation de l'école interviennent dans la constitution de l'échec scolaire.

Afin d'aider ces élèves, des remédiations sont proposées pour l'aider à combler ses lacunes en fonction des causes attribuées à ses échecs. A l'école, afin de

compenser la lenteur de ses acquisitions, les enseignants leur apportent des aides complémentaires. Ils proposent également des aides personnalisées suivant le profil cognitif évalué. En dehors de l'école, des soins sont proposés, des aides éducatives et sociales sont mises en place pour soutenir les familles.

Or différents facteurs interagissent et déterminent ainsi la trajectoire scolaire des élèves (Denissen, Zarret et Eccles, 2007 ; Efklides, 2011 ; Frenkel et Déforge, 2015). Les causes de l'échec ne se trouvent pas tant dans des dysfonctionnements individuels que dans l'écart entre des représentations intégrées par les enseignants et les enfants dans la réalité avec leur vécu, leurs expériences, leurs acquis.

Les aides individualisées ou les rééducations, en mettant l'accent sur les manques et en partant des situations d'échec, peuvent accentuer chez l'enfant le sentiment qu'il dysfonctionne. « C'est sur lui que repose tout le poids de ces « remédiations » puisque lui seul sera évalué et pas du tout la qualité ou l'efficience de l'aide apportée par les adultes » (Godon, 2002, p.26).

Les situations d'échec scolaire sont complexes et multiples. Les diverses théories sur lesquelles s'appuient les aides envisagées n'éclairent qu'une partie des situations rencontrées par les enfants. Elles ne peuvent rendre compte de cette complexité et donnent généralement peu de résultats probants. La difficulté scolaire s'installe tôt dans le parcours des élèves (Caille et Rosenwald, 2006).

Les résultats de l'enquête PIRLS (2011)[39] montrent que les élèves français ont des résultats en lecture inférieurs à la moyenne européenne. La lecture des

[39] PIRLS 2011 : Etude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Note d'information n°12-21, décembre 2012. www.education.gouv.fr/cid21049/programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-en-cm1-pirls.html.

textes informatifs diminue depuis 2001. Ils sont les plus nombreux à ne pas terminer leurs épreuves et à s'abstenir de rédiger. L'enquête PISA concernant les performances des jeunes de 15 ans en français, en mathématiques et en sciences conduit aux mêmes conclusions. Les difficultés des élèves se pérennisent malgré les aides mises en place.

Or l'école peut être non pas un lieu de souffrance où sont mises à jour les failles des élèves mais un lieu où leurs ressources sont mises en œuvre. Quand les élèves reprennent confiance dans leurs capacités d'apprentissage, ils améliorent leurs résultats (Aronson, 2002). S'ils apprennent à mieux connaître et gérer leurs sentiments, non seulement, ils améliorent leurs compétences sociales mais ils progressent également dans le domaine scolaire (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger, 2011).

Une approche qui met en valeur les capacités de la personne permet non seulement au sujet de comprendre son fonctionnement mais également de modifier ses stratégies de *coping* inadéquates (Lazarus et Folkman, 1984 ; Lazarus,2001, 2006 ; Mantzicopoulos, 1990). Pour des enfants vulnérables du fait d'un environnement défavorable à leur épanouissement et leur développement, l'école peut être un espace de ressource et de protection. L'école peut alors les aider à découvrir et à mobiliser leurs ressources pour grandir (Anaut, 2006). Elle peut jouer un rôle de sécurisation pour des enfants qui n'ont pas pu dans leur famille instaurer des relations sécures. « L'accompagnement de l'élève dans un processus de sécurisation interne s'observe aussi dans celui qui est offert à l'enfant dans l'acquisition d'une nouvelle identité. Il n'est plus seulement l'enfant de ses parents, il est aussi un élève. Cette identité scolaire valide le fait qu'il appartient à un univers plus vaste que celui de la famille, tout autant que sa résistance et sa souplesse. » (Bouteyre, 2008).

Dans l'univers de l'école, une autre approche que celles généralement préconisées peut être proposée à l'enfant en échec dans les apprentissages. Au lieu de partir des problèmes qu'il rencontre et de s'appuyer sur des théories partielles qui ne peuvent rendre compte de sa réalité interne, c'est son expérience vécue qui serait encouragée et accompagnée afin qu'il mette à jour et développe ses ressources.

Deuxième partie : Présentation de la recherche

1. Problématique et hypothèses

Dans un premier temps, ce chapitre sera consacré à la problématique. Dans un second temps, nous présenterons les hypothèses qui en découlent.

1.1. Problématique

Les causes de l'échec scolaire sont multiples. Des pratiques qui tentent d'y remédier sont également nombreuses. Cependant, dans la mesure où elles ne prennent généralement en compte qu'une partie de la situation d'un enfant en s'appuyant sur des données qui sont extérieures, les résultats sont la plupart du temps peu probants. C'est pourquoi nous envisageons une autre approche qui prenne en compte la globalité de la personne de l'enfant, qui considère ses ressources internes et s'appuie sur son expérience vécue. Pour opérationnaliser cette approche, nous utilisons l'Épreuve des Trois Arbres (Fromage, 2011, 2012) et le Cahier de l'Arbre (Crasnier, 2012 ; Fromage et Crasnier, 2012). Ce support analogique favorise l'expression du vécu de l'enfant sur un mode indirect en excluant toute forme de jugement.

Ainsi, l'enfant met en scène son monde interne et modifie son rapport aux apprentissages et au monde externe.

1.1.1. La complexité des situations d'échec à l'école

a) Une multitude de causes

Face à l'échec d'un élève, on recherche généralement ce qui peut être à l'origine de la situation pensant ainsi pouvoir trouver des solutions.

On pense d'abord à l'enfant. Certaines maladies génétiques ou certains handicaps entravent gravement les apprentissages. Mais cela ne concerne qu'une minorité d'enfants. Un contexte défavorable au développement dans la prime enfance en raison d'un entourage affectif ou de conditions de vie problématiques est souvent évoqué.

La précarité économique de la famille ou les différences culturelles entre le monde de la maison et celui de l'école créent des décalages entre l'enfant concerné et ses pairs. Cela peut générer un sentiment de honte (Vigneron, 2010) qui conduit à la marginalisation voire à l'exclusion.
Les rigidités du système scolaire, les incompréhensions et les souffrances d'enseignants face à des situations qui leur sont insupportables s'ajoutent aux problèmes initiaux.

Dans la plupart des cas, les causes sont multiples et interagissent. Elles concernent à la fois le développement propre de l'enfant, ses conditions de vie, son environnement, son histoire, son vécu, l'école dans laquelle il est accueilli, son enseignant, sa classe, le groupe de pairs auquel il appartient.
On ne dispose pas d'un modèle qui pourrait rendre compte de cette complexité.

b) De nombreuses pratiques

Les remédiations qui sont mises en œuvre relèvent soit du champ pédagogique et s'appuient sur des observations et des évaluations à l'école, soit du champ

thérapeutique à partir d'hypothèses propres aux professionnels du soin qui interviennent. Des bilans sont effectués, un diagnostic est posé. Les aides se mettent en place suite aux résultats obtenus.

Les remédiations pédagogiques à l'école se font dans les domaines où les élèves rencontrent des difficultés. Cela les amène à se confronter directement aux problèmes qu'ils rencontrent. Si elles permettent à de nombreux élèves de progresser et dépasser des difficultés passagères, elles risquent d'être perçues négativement par l'enfant englué dans l'échec. Les activités scolaires sont liées à un contexte spécifique, à des références qui peuvent lui être étrangères quand la culture familiale est éloignée de celle de l'école. Elles sont alors synonymes d'incompréhension et provoquent le désintérêt, voire le rejet des aides proposés. On évoque alors des enfants « *ascolaires* ». (Louis et Ramand, 2010).

Les prises en charge extérieures dans les services de soins médicalisent des situations qui conduisent à des interprétations en terme de handicaps. « Les élèves en échec, dont personne n'ignore qu'ils sont très majoritairement issus des classes populaires, voient leurs difficultés imputées à des handicaps médicaux ou psychologiques appelant adaptations, compensations et , au moins dans certains cas, renoncements. » (Morel, 2014). Un glissement s'opère vers la pathologie. Cela amène les professionnels du soin soit à envisager l'échec scolaire comme un symptôme écran sans intervention dans le champ scolaire, soit à envisager une remédiation avec des références aux neurosciences. Le milieu scolaire, les liens à l'enseignant, à l'établissement, aux pairs, l'environnement social et culturel ne sont pas pris en compte.

Les cadres explicatifs dépendent de théories auxquelles ils se rapportent. Les critères utilisés sont extérieurs à l'enfant. Si ces références sont des points de repère pour les professionnels qui les utilisent, ils ne peuvent rendre compte du vécu singulier de l'enfant. Les explications données restent extérieures. Et le

risque d'enfermer l'enfant dans une problématique spécifique est grand. Ainsi des enfants s'identifient à la dyslexie ou à l'hyperactivité diagnostiqués, d'autres aux traumatismes subis. L'enseignant, les parents, les professionnels de soins s'appuient sur ces diagnostics pour expliquer leurs comportements. L'éclairage est posé sur les lacunes qu'il faut compenser.

Or chaque enfant est une personne singulière. Son histoire de vie n'est pas seulement référencée aux problèmes rencontrés dans le milieu scolaire. Celui-ci est plutôt un révélateur d'une trajectoire par rapport au milieu social et familial et à l'institution qui fait surgir l'échec. L'enfant et ses milieux de vie qui comprennent ses relations interpersonnelles et ses expériences sont interdépendants.

L'échec scolaire s'inscrit toujours dans une histoire personnelle et concerne un enfant en particulier. Si l'éclairage est centré sur les problèmes qu'il rencontre et la recherche de leurs causes, on risque de n'envisager qu'une partie de la problématique de l'enfant.

c) Peu de résultats

Les nombreux moyens mis en place par les instances politiques au sein de l'école ou par les services de soins n'ont pas encore permis d'éradiquer l'échec scolaire.

Au contraire, les enquêtes PISA montrent une tendance générale à la dégradation des résultats depuis les années 2000. De plus, chaque année, environ 140 000 jeunes sortent du système scolaire sans avoir obtenu ni diplôme professionnel ni baccalauréat. Ces « décrocheurs » ont le plus souvent des « difficultés scolaires marquées dès leur entrée en sixième » (Dardier, Laïb et Robert-Bobée, 2013). Cela signifie que dès l'école primaire, ces élèves ont connu des difficultés qui n'ont pas pu être résolues.

Ces études montrent que les enfants qui rencontrent de graves difficultés dans les apprentissages dès le début de leur scolarité restent le plus souvent en échec tout au long de leur parcours scolaire. Cependant, certains élèves, malgré leur handicap, leurs conditions de vie précaires ou leur environnement défavorable témoignent que la réussite dans les apprentissages est possible et que l'échec scolaire n'est pas une fatalité.

1.1.2. Une autre approche de la difficulté

a) Une approche globale

Pour Wallon, le développement de l'enfant est global. Les aspects moteurs, affectifs, relationnels et cognitifs sont en interaction. Une approche dans une perspective contenant les aspects cognitifs, affectifs et sociaux de l'enfant lui permettra d'évoluer positivement. L'enjeu est de le prendre en compte dans sa globalité et son histoire personnelle en étant attentif à ses aspirations et ses blocages, ses relations, son environnement.

b) L'approche centrée sur la personne

Les données de la psychologie positive (Lecomte, 2009 ; Martin-Krumm et Tarquinio, 2011) soulignent que chaque individu dispose d'un répertoire important de ressources dont la mobilisation peut contribuer à modifier favorablement sa situation. Afin que l'enfant en grande difficulté à l'école puisse dépasser ce qui l'empêche d'accéder aux apprentissages, il est important qu'il puisse, à partir de son expérience subjective, avoir accès à ses ressources afin de les mobiliser (Vigneron, 2013).

L'approche centrée sur la personne (Rogers, 1970) postule que la personne possède en elle les ressources lui permettant de modifier favorablement sa situation. Au lieu d'investiguer des difficultés, on explore des possibilités sans qu'un jugement soit porté par l'enfant ou le psychologue.
Dans le cadre d'une approche holistique centrée sur la personne (ibid.), l'intervention du psychologue a pour objectif de favoriser l'expression de son univers subjectif. La personne est alors actrice du cheminement entrepris. Elle a la possibilité de mettre en œuvre ses ressources et de trouver elle-même des solutions aux problèmes rencontrés.

c) l'approche phénoménologique

L'approche phénoménologique s'intéresse aux situations concrètes de la vie quotidienne et à l'expérience vécue. Plutôt que les causes, c'est l'expérience du sujet dans ses relations avec le monde environnant qui est mise en avant. Elle décrit la manière dont les choses apparaissent à la conscience d'un sujet (Husserl, 1950/ 1985).
Ce qui est vécu ne peut l'être que de manière analogique. « Porter son attention sur l'expérience en train de se vivre, c'est s'efforcer de développer le moins de projections, de préjugés ou de présuppositions à son endroit, de façon à la laisser apparaître » (Depraz, 2006, p.8).

1.1.3. Des outils

Afin de mettre en œuvre un accompagnement prenant en compte la globalité de la personne en s'appuyant sur ses ressources internes dans une démarche phénoménologique, nous utilisons une médiation dont le support est l'arbre avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre. Pour favoriser l'expression du vécu de l'enfant, le psychologue instaure un climat qui exclut toute forme de jugement. Il lui permet de développer sa pensée

a) L'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre

Nous proposons de recourir à la thématique de l'arbre afin de susciter l'expression subjective et d'amener l'enfant à développer son potentiel. Dans le cadre du laboratoire de psychologie, des travaux (Fromage, 2011, 2012) justifient la pertinence de la démarche notamment auprès d'enfants en grande difficulté (Fromage et Crasnier, 2012).

Le postulat de départ sur l'analogie entre un être humain et un arbre est issu des travaux sur le test de l'arbre (Koch, 1949) et repose sur de multiples exemples dans la littérature et la mythologie de nombreuses cultures. La symbolique de l'Arbre est riche (Champeaux et Sterckx, 1966) et cet élément participe du quotidien de l'enfant. L'arbre est pour l'enfant comme l'image spéculaire dans un miroir. Il projette en lui ses états mentaux. Face au miroir, quand il se regarde, il n'est pas seul. Comme l'ont décrit Wallon, Lacan ou Winnicott, c'est dans le regard de l'autre tout autant que dans sa propre image qu'il se découvre et se structure. Le regard qu'il porte sur l'arbre est celui qu'il porte sur lui-même, qui lui permet de se structurer en tant que personne unifiée. Par l'identification à l'arbre, il se sent exister. La médiation de l'arbre favorise la mise à distance des blocages permettant ainsi de les contourner. Les éléments impensés cristallisés autour de peurs non définies mais entravant la pensée peuvent ainsi être contenus et transformés. Selon Bion (1962), il existe différents niveaux de pensée. D'une part les éléments alpha, impressions sensorielles mises en image, organisées et réutilisables, d'autre part les éléments bêta, impressions sensorielles non assimilées. La fonction alpha, fonction contenante des parents est une fonction de liaison symbolique des impressions sensorielles et des ressentis émotionnels très primitifs du nourrisson. Les ressentis transitent par le psychisme de la mère afin d'être transformés en éléments de pensée réintégrables par l'enfant. L'autre est indispensable pour contenir ces éléments indicibles et irreprésentables. Quand

ils ne sont pas contenus et métabolisés, ils envahissent la psyché. Ces éléments indicibles peuvent être projetés dans l'ETA.
Grâce à la contenance apportée par le psychologue qui accompagne l'enfant, ils prennent forme, ils sont représentés par des dessins et des récits. Cela permet de passer de l'indicible à la pensée.
Par sa présence active, le psychologue conforte l'enfant dans sa démarche d'identification et de confrontation à l'altérité.

L'Épreuve des Trois Arbres ou ETA (Fromage, 2011) opérationnalise les principes des approches humaniste et phénoménologique grâce à un support analogique qui favorise la projection et l'identification. Nous l'utilisons pour réaliser un bilan de la situation telle que la perçoit l'enfant considéré en échec scolaire. L'enfant est amené à dessiner des arbres et à y associer des récits. Cela permet l'expression de son vécu de façon indirecte. L'identification à l'arbre permet l'élaboration d'un récit suffisamment distancié pour ne pas fragiliser les assises narcissiques de la personne et pour solliciter les mécanismes psychologiques (Fromage, 2012 ; Fromage, Leneveu, Barbe et Rousseau, 2012). En s'identifiant à un arbre de sa fabrication, il élabore un récit prenant en compte ce qui l'attire et ce qu'il rejette. Ainsi l'Épreuve des Trois Arbres favorise l'expression subjective de l'enfant afin qu'il mette à jour ses ressources et ses blocages.

La conflictualité qui résulte des polarités positive et négative exprimées est source de créativité et de changements. La polarité amenée par les arbres antagonistes rappelle les antagonismes du développement. Pour Wallon, l'évolution de l'enfant ne se fait pas de façon continue mais elle est le résultat du dépassement des conflits et des contradictions. Ainsi la prise en compte du positif et du négatif met à jour les contradictions et met en mouvement la pensée. Dans l'ETA, l'enfant envisage un avenir désiré ou refusé. Cela l'encourage à s'engager dans l'avenir et ouvrir des possibilités de changements.

Le cahier de l'Arbre, un outil initié dans le cadre d'une précédente recherche doctorale (Crasnier, 2012), accompagne l'enfant dans la construction d'un conte où l'arbre est le héros, porteur d'une parole qui s'élabore et s'organise au rythme du cheminement de l'enfant. Face aux problèmes soulevés, il invente des solutions et découvre que les situations figées peuvent évoluer. Il peut appréhender ses difficultés et abandonner ses stratégies d'évitement de la pensée. Il exerce sa créativité et développe son imaginaire. Sur la base des indications apportées, nous engageons un accompagnement organisé autour du thème de l'arbre. Une fois ses ressources identifiées, l'enfant est amené à construire une histoire spécifique en fonction de son histoire de vie. Nous pensons que le suivi, avec le Cahier de l'Arbre ou CA, permettra à l'enfant de sortir de son échec, dépasser ses blocages, passer d'une attitude passive à l'action et progresser dans les apprentissages. Dans le CA, il construit cet avenir : il agit dessus par l'intermédiaire de l'arbre héros.

b) l'accompagnement par le psychologue scolaire

Pour favoriser l'expression de l'enfant et accompagner son cheminement dans une démarche de co-construction (Drieu, 2003), le psychologue adopte une posture spécifique. Il s'agit de « ne plus être dans une logique de réparation qui consisterait à combler des déficiences que dans une logique qui s'appuie sur les ressources de la personne » (Paul, 2012). Pour cela, il veille à instaurer l'absence de jugement et il utilise l'entretien d'explicitation. Ainsi peut se mettre en place un espace transitionnel qui favorise le développement de la pensée de l'enfant.

L'absence de jugement

A l'école, les élèves sont sans cesse évalués. L'enseignant vérifie leurs acquis dans le but d'améliorer l'efficacité des apprentissages. Il compare leurs

performances à une norme établie et des attentes pédagogiques définies. Entre eux, les élèves comparent leurs résultats. Des livrets d'évaluation sont régulièrement transmis aux parents. Si pour les élèves en réussite, c'est une source de satisfaction et de gratifications, pour l'élève en difficulté, c'est se confronter à ses échecs répétés. Cela le conduit à s'évaluer lui-même de façon négative.

C'est pourquoi, afin de permettre à l'enfant de mettre en œuvre ses ressources, le psychologue l'invite d'emblée à suspendre tout jugement. La mise en situation initiale qui le conduit à se centrer sur ses sensations internes et sur ses perceptions du monde environnant en s'ouvrant à ce qui se présente sans arrêter les idées qui le traverse et sans porter de jugement sur ses pensées l'amène à accueillir ce qui survient comme le proposent les pratiques de pleine conscience (Tarquinio, 2012).

L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) est une démarche phénoménologique. Il vise la verbalisation du vécu de l'action. Il a pour objectif d'aider la personne à faire l'expérience du fonctionnement de sa propre pensée.

Dans la perspective de l'approche humaniste de Rogers, il favorise une attitude d'écoute qui ne fasse pas obstacle à « l'attention portée à l'originalité du point de vue de celui qui parle » (ibid., p.84). Les conseils ou les questions reposant sur les références ou l'expérience personnelle du psychologue sont bannis de même que toute forme de jugement. Ainsi les questions commençant par pourquoi sont évitées. Celles-ci détourneraient le sujet de la verbalisation de son vécu le conduisant à se justifier, donc à porter un jugement sur lui-même et ses actions, ce qui bloquerait le processus d'explicitation du vécu. C'est un point de vue en première personne « dont le trait dominant est de prendre en compte la subjectivité du point de vue de celui qui vit l'expérience » (ibid., p.76).

Dans le cadre du suivi avec l' ETA et le CA, les enfants sont incités à exprimer les actions et les sensations de l'arbre et des personnages de l'histoire qu'ils construisent. Par leur intermédiaire et par analogie, ils mettent en mots leur vécu. La verbalisation de leur expérience leur permet d'avoir accès à leur monde interne et enclenche un processus de transformation de celui-ci.

Un espace transitionnel de créativité et d'apprentissage

L'espace proposé par le psychologue est un espace transitionnel (Winnicott, 1975) où peuvent être manipulés le réel et le symbolique, où l'enfant essaye des rôles, où il imagine et crée, où il construit le futur et où sa pensée se développe. Les expériences de l'enfant lui permettent la constitution d'espaces internes. Le jeu mêle le créé intérieur et le trouvé extérieur. La médiation de l'arbre permet à l'enfant de faire le lien entre ses expériences vécues, ses connaissances de l'arbre, et ses éprouvés. Dans les jeux, à travers ses dessins et récits, il exprime ce qu'il voit, entend, ressent à travers un arbre qu'il imagine. C'est un espace de liberté où se déroule un processus de création et de créativité. Il fait ainsi les liens entre son passé et le potentiel à accomplir, un « non-encore vécu à rendre présent à soi » (Roussillon cité par Rabain, 2004).

C'est aussi un espace d'apprentissage où la pensée peut se déployer grâce à l'accompagnement proposé. Pour Vygotski, l'apprentissage auprès d'adultes favorise le développement. Chaque fonction supérieure apparaît deux fois chez l'enfant d'une part quand elle est soutenue par l'adulte dans la *zone proximale de développement* puis dans une activité individuelle quand elle est intériorisée par l'enfant. Pour Bruner, l'étayage efficace permet à l'enfant d'aller au delà de ce qu'il est capable de faire seul. Il disparaît ensuite quand l'enfant parvient à réaliser la tâche de façon autonome. Ainsi, une interaction de tutelle se met en place dans l'accompagnement avec le psychologue avec une démarche phénoménologique. Cela permet à l'enfant de dépasser ses possibilités du moment avant qu'il puisse être autonome dans les tâches entreprises. Le

dessin, le langage, l'écrit permettent à la pensée de prendre forme et de s'intérioriser.

Ces enfants sont souvent au départ dans le factuel, l'événementiel. Nous pensons que l'ETA et le CA lui permettront d'expérimenter les différents modes d'apprentissage définis par Bruner. Le mode *énactif* correspond à l'apprentissage par l'action. Connaître, c'est d'abord agir. Pour le mode *iconique*, il s'agit de se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale. On ne peut néanmoins pas formuler les raisons de cette distinction. Le mode *symbolique* est la traduction de la représentation iconique en représentation abstraite. On peut ainsi communiquer sa pensée à soi-même et aux autres.

Trois étapes dans chaque séance invitent les enfants à passer d'un mode d'apprentissage à un autre. Dans un premier temps, le psychologue leur propose de mimer une histoire concernant un arbre : sa croissance, le mouvement des feuilles dans le vent, la sensation des gouttes de pluie le long des branches et sur le tronc, les effets du soleil. Cette première étape les incite à se centrer sur le moment présent en étant conscient de leur corps et leurs actions sans porter de jugement. C'est une ouverture à l'expérience sensorielle. Dans un second temps, ils dessinent des arbres. Dans un troisième temps, ils construisent les récits correspondant aux dessins.

1.1.4. Conclusion

Si de nombreuses mesures sont entreprises pour remédier à l'échec scolaire, peu de résultats positifs sont constatés. La plupart d'entre elles partent de l'élève et de ses difficultés d'apprentissage. Des remédiations sont proposées en fonction des problèmes rencontrés. Nous nous demandons comment mettre en œuvre les conditions optimales permettant à l'enfant de progresser. Pour cela, nous envisageons un renversement épistémologique qui consiste à prendre en

compte l'enfant dans sa globalité. C'est lui qui est acteur du processus en œuvre. Il utilise ses ressources, soulève des problèmes, fait des expériences qui prennent en compte ses forces et ses fragilités dans une démarche holistique qui favorise son évolution en utilisant la médiation de l'arbre.

L'accompagnement ainsi mis en place est un « cheminement en relation de partage » (Paul, 2004) qui répond à trois fonctions essentielles (Le Bouëdec, 2001) : accueillir et écouter la parole de l'enfant, participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche, l'accompagner dans sa démarche afin de l'encourager dans son cheminement. L'approche analogique, grâce à l'identification à un arbre, favorise l'expression du point de vue de l'enfant (Vigneron, 2016), l'amène à expérimenter des changements dans son vécu et dans sa relation aux apprentissages.

1.2. Hypothèses

Après avoir exposé la problématique, nous présentons l'hypothèse générale.

1.2.1. Hypothèse générale

Un suivi à l'école, par le psychologue scolaire, d'enfants en échec dans les apprentissages pris dans leur globalité s'appuyant sur une démarche phénoménologique avec la médiation de l'arbre leur permet de progresser dans les apprentissages.

La médiation est un dispositif analogique constitué de l'Épreuve des Trois Arbres (ETA) et du Cahier de l'Arbre (CA).

L'approche basée sur l'Épreuve des Trois Arbres favorise l'expression de l'enfant et l'amène à mettre en œuvre ses ressources. Elle permet à des enfants en

échec dans les apprentissages d'effectuer sur un mode analogique et indirect un bilan de leur situation définie selon leur point de vue. Ce bilan permet de déceler une problématique travaillée ultérieurement lors d'un accompagnement par l'intermédiaire du Cahier de l'Arbre.

A l'issue de l'aide apportée, l'enfant est moins vulnérable et le milieu scolaire moins nocif pour lui : il modifie son rapport aux apprentissages et progresse sur le plan scolaire.

L'accompagnement basé sur l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre facilite le rapport aux apprentissages et apporte des modifications des comportements dans le rapport au savoir après dix séances de suivi.

1.2.2. Hypothèses opérationnelles

L'opérationnalisation des hypothèses permet de déterminer les analyses à réaliser afin de les tester.

Nous avons choisi de faire deux types d'analyses. Les premières reposent sur des mesures objectives avec le WISC IV et l'EPOCY. Les améliorations seront validées avec un groupe-contrôle. les secondes sont des mesures qualitatives au sein du groupe expérimental afin d'analyser les processus d'apprentissage en jeu.

Hypothèse 1 : amélioration de l'efficience cognitive avec le WISC IV
L'efficience cognitive mesurée dans un premier temps à l'aide du test composite WISC IV s'améliore significativement dans un deuxième temps après le suivi avec l'ETA et le CA pour le groupe expérimental, notamment dans l'indice de compréhension verbale et dans l'indice de raisonnement perceptif.

Hypothèse 2 : amélioration des résultats dans les apprentissages à l'EPOCY

L'EPOCY est constitué d'un ensemble d'épreuves scolaires permettant de définir un niveau de connaissances par rapport à une classe donnée. Trois domaines sont évalués : les mathématiques, l'orthographe et la vitesse de lecture.

L'élaboration d'un récit dans le CA demande aux enfants de trouver des solutions aux problèmes rencontrés par l'arbre héros de l'histoire. En mathématiques, nous attendons que les enfants réussissent davantage d'exercices dans le second temps particulièrement en résolution de problèmes.

Hypothèse 3 : les dessins des arbres de l'ETA 2 sont plus fournis que les dessins des arbres de l'ETA 1.

La créativité des enfants s'exprime notamment par les dessins. Elle se développe au cours du suivi. Alors que les premiers arbres sont simplement composés d'un tronc et d'un houppier basiques, ceux de l'ETA 2 sont plus variés et ils sont entourés de divers éléments (nuages, soleil, oiseaux, fleurs, animaux, personnages).

Hypothèse 3a : l'environnement des arbres de base de l'ETA 2 est plus riche que l'environnement des arbres de base de l'ETA 1.

Alors que l'environnement des arbres de base de l'ETA 1 est composé de peu d'éléments, celui des arbres de base de l'ETA 2 est plus riche.

Hypothèse 3b : l'environnement des arbres mythiques de l'ETA 2 est plus riche que l'environnement des arbres mythiques de l'ETA 1.

Alors que l'environnement des arbres des arbres mythiques de l'ETA 1 est composé de peu d'éléments, celui des arbres de base de l'ETA 2 est plus riche.

Hypothèse 4 : Entre l'ETA 1 et l'ETA 2, les enfants enrichissent leurs récits et passent d'un registre concret à un registre abstrait.

Au cours du suivi, les enfants enrichissent leurs phrases et utilisent un vocabulaire plus abstrait pour décrire les arbres qu'ils dessinent.

Hypothèse 4a : le nombre de mots utilisés dans l'étape 4 est plus important dans l'ETA 2 que dans l'ETA 1.

Dans la première phase de l'ETA, l'étape 4 correspond au récit de chacun des trois arbres dessinés. Nous attendons que les enfants enrichissent leurs récits dans l'étape du second ETA.

Hypothèse 4b: le nombre d'adjectifs qualifiant les arbres de l'étape 4 est plus important dans l'ETA 2 que dans l'ETA 1.

Dans l'étape 4 de l'ETA, les enfants décrivent l'arbre qu'ils viennent de dessiner. Les adjectifs apportent des précisions aux noms qu'ils complètent. Ils permettent notamment de leur donner une qualité descriptive. Nous attendons que le nombre d'adjectifs soit plus important dans l'étape 4 de l'ETA 2 que dans l'étape 4 de l'ETA 1.

Hypothèse 4c : Les adjectifs qualificatifs décrivant la personnalité ou les sentiments des arbres de base sont plus nombreux dans l'étape 4 de l'ETA 2 que dans l'étape 4 de l'ETA 1.

Les adjectifs qualificatifs peuvent décrire ce qui apparaît en premier chez l'arbre, notamment la forme et la couleur des différents éléments qui le composent ainsi que la quantité de branches, feuilles et fruits. Ils correspondent à ce qui peut être vu concrètement. Ils peuvent également exprimer des sentiments ou des éléments de personnalité que l'enfant prête à l'arbre. Ceux-ci sont d'un registre abstrait. Nous attendons qu'ils soient davantage présents dans l'étape 4 des seconds ETA plutôt que dans l'étape 4 des premiers ETA.

Hypothèse 4d : le nombre de mots utilisés dans les étapes 9 et 10 est plus important dans l'ETA 2 que dans l'ETA 1

Dans la seconde phase de l'ETA, les étapes 9 et 10 correspondent au récit du rêve de l'arbre de rêve d'une part et au récit du cauchemar de l'arbre de cauchemar d'autre part. Nous attendons que les enfants utilisent un plus grand nombre de mots dans les récits des étapes 9 et 10 de l'ETA 2 que dans ceux des étapes 9 et 10 de l'ETA 1.

Hypothèse 4e : le nombre d'actions est plus important dans les étapes 9 et 10 de l'ETA2 que dans les étapes 9 et 10 de l'ETA 1.

Les récits des étapes 9 et 10 ne sont pas caractérisés par les descriptions comme les étapes 4 mais par les actions des arbres. C'est pourquoi les verbes prennent plus d'importance que les adjectifs dans les récits. Nous attendons que le nombre de verbes soit plus important dans les étapes 9 et 10 de l'ETA 2 que dans celles de l'ETA 1.

Hypothèse 4f : les registres des verbes sont plus variés dans les étapes 9 et 10 de l'ETA 2 que dans les étapes 9 et 10 de l'ETA 1.

Nous attendons que les verbes d'action soient plus variés dans les étapes 9 et 10 de l'ETA 2 que dans ceux de l'ETA 1.

Hypothèse 5 : les antagonismes de l'arbre de rêve et de l'arbre de cauchemar sont conciliés dans l'étape 11 de l'ETA 2 alors que les arbres sont en conflit ou ne sont pas en relation dans l'étape 11 de l'ETA 1.

Le suivi permet aux enfants, grâce à la médiation de l'arbre, de mettre à jour les mouvements contraires d'attraction et de répulsion qui les habitent. Grâce aux récits qu'ils construisent, les antagonismes se trouvent intégrés, acceptés et un équilibre est trouvé entre des tendances contraires.

Les verbes relient davantage les arbres antagonistes de l'ETA 2 que les arbres antagonistes de l'ETA 1. Les arbres de l'ETA 2 sont davantage engagés dans des

actions communes que les arbres de l'ETA 1. Des solutions sont envisagées pour résoudre les conflits.

Hypothèse 6 : la construction du Cahier de l'Arbre permet aux enfants d'identifier des problématiques correspondant à des interrogations, des angoisses, des désirs attribués dans les récits à l'arbre.

Les thèmes choisis concernant les problèmes rencontrés par l'arbre-héros correspondent à des questionnements, angoisses et quêtes fondamentales que les enfants peuvent rencontrer dans leur quotidien.

Hypothèse 7 : suite aux problèmes rencontrés par l'arbre-héros, des solutions pour les résoudre sont imaginées par les enfants.

Dans la troisième et la quatrième phase du récit, les situations évoquées ont pour objectif de résoudre les problèmes présentés dans la phase précédente. Les enfants sont ainsi invités à être actifs dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés. Dans chacun des récits, les enfants évoquent des solutions qui sont amenées soit par l'arbre lui-même, soit par des aidants.

Hypothèse 8 : le dénouement des récits ouvre des perspectives positives au problème posé initialement.

L'élaboration des récits a pour objectif de permettre aux enfants de trouver des solutions aux problèmes qui se posent à eux et d'ouvrir des perspectives positives. Nous attendons que les récits aient une issue positive qui ouvre de nouvelles perspectives.

1.3. Conclusion

L'étiologie de l'échec scolaire est toujours polyfactorielle. Or la plupart des propositions d'aide sont des approches spécifiques. Parmi les multiples causes, l'une d'entre elles est choisie par le professionnel qui intervient. Et souvent, l'échec persiste.

L'élaboration de notre problématique nous a amené à poser comme hypothèse générale qu'un suivi prenant en compte la globalité de l'enfant, dans une démarche humaniste et phénoménologique, s'appuyant sur son expérience vécue sur un mode analogique grâce à l' Épreuve des Trois Arbres et au Cahier de l'Arbre, lui permettrait de progresser dans les apprentissages.

Les hypothèses théoriques ayant été opérationnalisées, le chapitre suivant sera consacré à la description de la population, de la procédure et de la méthodologie utilisée dans cette étude.

2. Population, procédure et outils méthodologiques

2.1. Introduction

L'objectif de ce chapitre est de présenter la population, décrire la procédure et le choix des outils méthodologiques. Après avoir décrit d'une part la désignation des sujets de l'étude, d'autre part le déroulement du recueil de données, nous présenterons les méthodes utilisées.

2.2. Population

La population de cette étude est composée d'enfants scolarisés en école élémentaire rencontrant de grandes difficultés dans les apprentissages. Ils sont en décalage important par rapport aux élèves de leur classe.

Lors d'une pré-étude, au cours de l'année scolaire 2012-2013, un groupe est constitué de six enfants répartis ainsi : deux en CE1, un en CE2, un en CM1, un

en CM2, un en CLIS[40], 3 garçons et 3 filles. Ils sont scolarisés dans trois écoles du Calvados, une en zone rurale, une dans un bourg de 2500 habitants, l'autre dans une ville de 23 000 habitants. Aucune n'est située dans un réseau d'éducation prioritaire mais il s'agit d'un territoire excentré à plus de 55 kilomètres du chef-lieu du département avec de nombreuses familles en situation sociale difficile. Dans la ville, le taux de chômage est de 19,13%, 26% des personnes de plus de 15 ans sont sans diplôme, 54 % ont un diplôme inférieur au baccalauréat et 12% un diplôme d'études supérieures. Dans la commune de 2500 habitants, le taux de chômage est de 10,63%. 36% de la population de plus de 15 ans est sans diplôme, 51% a un diplôme inférieur au baccalauréat et 5% un diplôme d'études supérieures.

Lors des études suivantes, tous les enfants sont scolarisés en CE2. Ils ont entre 8 et 9 ans. Deux groupes ont été constitués : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Les enfants du groupe expérimental bénéficient du suivi avec l'ETA et le CA, les enfants du groupe contrôle ne bénéficient d'aucun suivi pendant cette période. Néanmoins, des aides sont envisagées pour eux ultérieurement si nécessaire.

Notre choix s'est porté sur la classe de CE2 parce que c'est une classe charnière de l'école élémentaire. Située auparavant dans le cycle 3 des approfondissements, elle est à partir de septembre 2016 dans le cycle 2 des apprentissages fondamentaux. C'est aussi une période charnière de l'enfance,

[40]La CLIS ou classe d'inclusion scolaire accueillait dans l'école ordinaire des enfants qui avaient eu une reconnaissance de handicap et qui ne pouvaient suivre l'enseignement donné dans les classes ordinaires. La plupart des CLIS accueillaient des enfants avec troubles des fonctions cognitives ou mentales comme c'est le cas dans la situation présentée. Cette classe est depuis le 1er septembre 2015 remplacée par l'ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) –école. Auparavant les enfants étaient dans une classe spécifique et allaient dans d'autres classes pour des activités ciblées. Dorénavant, leur classe de référence correspond approximativement à leur classe d'âge. Ils viennent aux moments de regroupements dans l'ULIS-école. Circulaire n°2015-129 du 21-8-2015.

période d'accalmie sur le plan des affects pour Freud, favorable aux apprentissages pendant laquelle les enfants élargissent leurs relations au cercle des amis, notamment à l'école. Les groupes de pairs offrent l'occasion d'expérimenter divers rôles sur le plan de l'identité. Cela consolide le sentiment de compétence ou d'infériorité selon Erikson. Le concept de soi scolaire se constitue en fonction des réussites et des difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires. Pour Wallon, c'est le passage d'une période précatégorielle à la période catégorielle. L'enfant qui ne différenciait pas encore ce qui était important et ce qui ne l'était pas devient capable de comparaisons entre des éléments et progresse dans le raisonnement logique. Sur le plan du dessin, c'est le stade du réalisme visuel. La perspective apparaît. En lecture, la compréhension progresse. A partir d'un texte et de ses connaissances, l'élève devient capable de se représenter mentalement la situation évoquée par le texte. (Eme et Rouet, 2001 ; De La Haye et Bonneton-Botté, 2009). Le tracé graphique et la vitesse d'écriture s'améliorent. Cela permet au jeune scripteur de donner du sens à ce qu'il écrit. C'est à partir de cet âge que sont diagnostiqués des troubles d'apprentissages tels que la dyslexie ou la dysgraphie quand les écarts se creusent entre la majorité des élèves et ceux qui ne peuvent être autonomes en lecture ou en production d'écrits.

Au cours de l'année scolaire 2013-2014, 8 enfants sont suivis dans le groupe expérimental et 8 autres constituent le groupe contrôle. Les deux années scolaires suivantes, 2014-2015 et 2015-2016, le même nombre d'enfants sont pris en charge, ce qui fait un total de 48 enfants, 22 filles et 26 garçons, répartis dans chacun des groupes.

L'étude de 2013-2014 se déroule dans le même secteur que la pré-étude. Les enfants du groupe expérimental sont pour deux d'entre eux dans une école rurale, deux autres dans le bourg de 2 500 habitants et les quatre autres dans deux écoles de la ville de 23 000 habitants. Les enfants du groupe contrôle sont scolarisés dans un secteur proche, un autre bourg de 2500 habitants pour trois

d'entre eux et trois écoles rurales aux alentours pour les autres. Cette année-là, le poste de psychologue scolaire était vacant sur ce territoire.

Les deux études suivantes se déroulent dans un secteur différent du département. C'est une zone urbaine et périurbaine située à proximité du littoral. La ville compte un peu moins de 15 000 habitants. Les activités de tourisme y sont importantes. Le taux de chômage est de 15,11%, 26% des habitants de plus de 15 ans sont sans diplôme, 51% ont un diplôme inférieur au baccalauréat et 14% un diplôme d'études supérieures. C'est donc un secteur un peu plus favorisé que le précédent. Il se situe à moins de 30 kilomètres du chef-lieu du département.

2.3. Procédure

2.3.1. Première étape

Dans un premier temps, toutes les écoles élémentaires dans lesquelles je suis amenée à travailler ont été contactées, en particulier tous les enseignants des classes de CE2. Lors de l'année scolaire 2013-2014, les écoles du secteur voisin qui ne bénéficiaient pas de l'aide d'un psychologue scolaire ont été également contactées. Avec l'aide des enseignants spécialisés à dominante pédagogique du RASED concerné, les épreuves scolaires ont été passées collectivement. Les enfants dont les résultats étaient les plus faibles et qui ne bénéficiaient pas d'aides en dehors de l'école ont alors été sélectionnés. Des entretiens ont été proposés aux parents et aux enfants concernés afin de leur présenter le travail de recherche et de leur demander leur accord. Des demandes d'autorisation (cf. annexe 1, p. I) leur ont été transmises à ce moment-là.

2.3.2. Déroulement du recueil de données

Le recueil de données s'est déroulé de la façon suivante au cours des quatre années scolaires :

Au premier trimestre, en octobre, les enfants ont passé l'EPOCY collectivement. Les résultats ont été analysés avec l'enseignant du RASED et l'enseignant de la classe.

En novembre, chaque famille concernée a été invitée à un entretien avec la psychologue pour présenter le projet et demander leur accord. Une rencontre individuelle avec l'enfant a été proposée.

En décembre et janvier, les premiers WISC IV ont été passés.

Les suivis individuels des enfants avec l'ETA et le CA ont eu lieu au cours de dix séances sur une période de quatre mois entre janvier et mai.

Les seconds WISC IV ont été passés en mai et juin. Les passations pour les enfants du groupe expérimental se sont faites avec une autre psychologue que celle qui a assuré les suivis.

En juin, les EPOCY ont été passés collectivement.
Des entretiens avec les parents et les enfants ont été proposés en juin et début juillet.

2.4. Méthodologie

Deux types d'outils sont utilisés pour cette étude : d'une part, des épreuves étalonnées permettant de situer les performances et l'efficience cognitive des

enfants par rapport aux enfants de leur âge, le WISC IV et l'EPOCY, d'autre part les médiations utilisées lors des suivis, l'ETA et le CA.
Les prénoms que nous donnons dans cette étude sont tous fictifs afin de préserver l'anonymat des enfants.

2.4.1. Mesures objectives

a) EPOCY 2-3

L'EPOCY est une épreuve de positionnement permettant de définir les acquis des élèves en mathématiques, orthographe et lecture en fonction du niveau de leur classe d'âge.

b) WISC IV

Le WISC IV est un bilan psychologique permettant d'établir l'efficience cognitive d'un enfant d'âge scolaire. C'est celui qui est le plus communément utilisé par les psychologues scolaires.

Ces outils sont proposés aux enfants des différents groupes en début et en fin d'étude. Ils permettent d'établir le constat d'échec au départ, d'effectuer des comparaisons entre les groupes et à l'intérieur des groupes en début et en fin de prise en charge pour chacun des enfants.

2.4.2. Approche phénoménologique

a) L'Épreuve des Trois Arbres

L'Épreuve des Trois Arbres (cf. annexe 2 p. II) invite des enfants en échec dans les apprentissages à effectuer sur un mode analogique et indirect un bilan de

leur situation définie selon leur point de vue. Ce bilan permet de déceler une problématique qui sera travaillée ultérieurement lors d'un accompagnement par l'intermédiaire du Cahier de l'Arbre (Vigneron, 2013, 2014a, 2014b, 2015a). « En exposant dans des dessins et des textes sa rêverie, l'enfant lui donne corps et cette forme est reflet d'un espace intérieur vécu » (Vigneron, 2015, p.546). L'épreuve se déroule en deux séances de 45 minutes environ.

Chaque séance commence par une mise en situation de quelques minutes. Des exercices respiratoires, des étirements sont proposés. Une histoire sur la thématique de l'arbre est racontée tout en amenant l'enfant à s'ouvrir à différentes sensations : vue, ouïe, toucher, odorat.

Ensuite, un crayon à papier, des crayons de couleur, des feutres ainsi que la feuille du protocole sont mis à sa disposition (Fromage, 2012). La phase I de l'Épreuve occupe la première séance. Lors de la seconde, la phase II et la phase III sont effectuées.

Dans la première phase, l'enfant dessine trois arbres puis il choisit celui qu'il préfère et celui qu'il aime le moins. Ainsi, il est invité une première fois à exprimer sous forme analogique les antagonismes qui l'habitent. Il peut écrire ou dicter au psychologue à côté de chaque dessin les mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit. Le passage du mode *iconique* au mode *symbolique* (Bruner) est initié. Il associe ensuite à chaque arbre un récit. Puis, les questions sur le principe de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) l'amènent à explorer plus précisément et en profondeur les arbres opposés. Un récit les mettant en relation est sollicité. Un autre récit associant les trois arbres conclut la séance. En mettant en scène les mouvements contraires qui l'habitent par l'intermédiaire des arbres, l'enfant peut faire émerger non seulement ce qui l'anime mais aussi ce qui le bloque dans son développement. Selon Erik Erikson, un défi développemental est situé entre deux pôles, l'un positif, l'autre négatif. De la résolution du conflit, résulte une force adaptative qui amène

l'enfant à évoluer. Cette première étape du suivi met en place tous les éléments nécessaires.

Illustration 7 : L'Arbre de base d'Elina

La deuxième phase poursuit sur un mode onirique les thématiques de la phase précédente. Pour Freud (Freud, 1936/2001), le rêve est l'expression de la vie psychique inconsciente. Le rêve éveillé (Desoille, 1961) permet de créer et mettre en mots un espace imaginaire où des scenarii se forment. C'est l'occasion pour la personne d'inventer des situations diverses, d'exprimer des affects et d'adopter sans risque de nouveaux comportements. C'est ouvrir un espace transitionnel (Winnicott, 1975) permettant aux enfants de se réapproprier leur monde intérieur, de mieux se connaître, de découvrir leurs ressources et de développer leurs potentialités. L'enfant est invité à dessiner un Arbre de Rêve, à dire ou écrire les mots et expressions qui lui viennent à l'esprit, à répondre aux mêmes questions que dans la phase précédente. Il est ensuite amené à suivre les mêmes procédures pour un Arbre de Cauchemar. A l'étape suivante, il associe les deux arbres. C'est l'occasion d'approfondir la confrontation des contradictions initiée à la fin de la première phase. Le mode onirique favorise le recours à l'imaginaire. L'Epreuve des Trois Arbres se

termine par la confrontation biographique. L'enfant est invité à ordonner chronologiquement les trois premiers arbres dessinés. Cela l'amène à les envisager comme trois étapes d'un cheminement personnel et à se situer par rapport à celui-ci.

Illustration 8 : L'Arbre mythique de Brandon

b) Le Cahier de l'Arbre

Le Cahier de l'Arbre (cf. annexe 3, p. V) permet de remobiliser l'enfant, d'entamer une démarche dans laquelle il est acteur de son développement. En utilisant le cadre botanique, il revisite le passé, se positionne dans le présent et envisage les perspectives futures. Il s'agit d'observer et de décrire comment l'approche phénoménologique enclenche une nouvelle dynamique chez l'enfant lui permettant de modifier son rapport à l'école et aux apprentissages. Six séances de 45 minutes sont prévues. Comme au début de chaque séance de l'ETA, une mise en situation est proposée à l'enfant au début de chaque séance du CA. Cinq séances sont prévues pour la construction d'un récit dont un arbre est le héros. Chacune correspond à une étape s'appuyant sur le structure du conte établie par Brémond (1973), lui-même s'inspirant des fonctions définies par Propp (1970). Des feuilles blanches, des feutres, des crayons sont mis à la

disposition de l'enfant. Des histoires sous forme d'albums et des documentaires sont également proposées. Les dessins et récits alternent. L'enfant peut être scripteur ou dicter à l'adulte son histoire. Des observations d'arbres dans la cour de récréation ou aux abords de l'école peuvent à l'occasion survenir. Les enfants ont la possibilité d'apporter les éléments dont ils veulent se servir.

Lors de la première étape, nous commençons par une lecture partagée du protocole de l'Épreuve des Trois Arbres. Il s'agit de reprendre avec l'enfant l'ensemble du protocole en l'invitant à préciser certaines situations, éventuellement en modifier d'autres ou reprendre des dessins s'il le souhaite afin de coordonner l'ensemble de ce travail. Puis, nous installons la situation initiale de l'histoire. Le personnage principal est défini, son lieu de vie et la période envisagée sont précisés.

Illustration 9 : Dessin de la 1ère étape du CA de Brandon

Lors de la deuxième étape, les problèmes rencontrés par le héros sont imaginés et les personnages à l'origine de ses difficultés sont présentés.

Illustration 10 : Dessin de la 2ème étape du CA de Brandon

Lors de la troisième étape, les actions entreprises par le héros pour résoudre ses difficultés sont inventoriées.

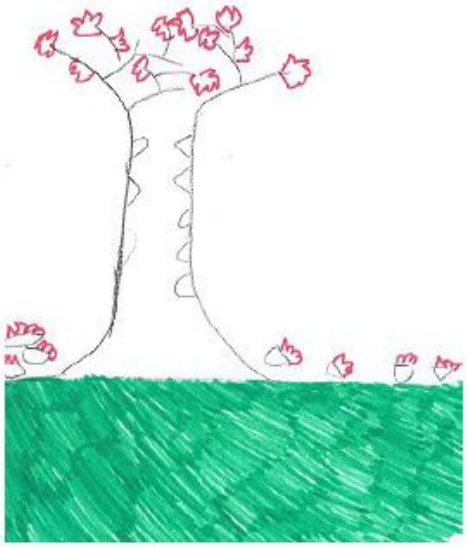
Illustration 11 : Dessin de la 3ème étape du CA de Brandon

Lors de la quatrième étape, apparaissent les personnages qui viennent aider le héros.

Illustration 12 : Dessin de la 4ème étape du CA de Brandon

La cinquième étape correspond au dénouement.

Illustration 13 : Dessin du dénouement du CA de Brandon



La sixième séance permet de relire dans une lecture partagée l'ensemble de l'histoire et de préparer éventuellement un album que l'enfant pourra emporter et présenter soit aux autres élèves de sa classe soit à sa famille. C'est à la demande des premiers enfants suivis que la confection d'un album a été prévue pour ceux qui désirent donner à voir leur travail. Ils choisissent ce qu'ils veulent transmettre. Certains dessins sont écartés, certaines parties de l'histoire sont transformées à cette occasion. Néanmoins, toutes les réalisations du suivi sont gardées dans un dossier confidentiel. Certains enfants ont demandé l'année suivante à les consulter.

Ce canevas général peut être bousculé. Il sert de guide au cheminement de l'enfant afin de lui permettre de développer sa pensée. Il arrive que les problèmes surviennent seulement lors de la troisième séance ou que personne ne vienne au secours du héros. Parfois, il disparaît. C'est un autre qui survient alors. La réalité fait parfois irruption et l'enfant profite du cadre qui lui est proposé pour parler des problèmes qu'il rencontre dans la réalité.

2.5. Conclusion

Ces bilans nous permettent d'évaluer les progrès des enfants dans les apprentissages suite au suivi proposé. L'observation des dessins et des récits de l'ETA et du CA nous permet d'avoir des indicateurs des problématiques qui se posent aux enfants, des solutions qu'ils envisagent pour y remédier. Il ne s'agit pas d'interpréter en fonction de théories préétablies les productions mais de dégager les thématiques qui apparaissent et de saisir les évolutions en comparant les différents protocoles et les différents récits.

TROISIEME PARTIE : RESULTATS

Les résultats sont d'une part quantitatifs. Ils montrent l'évolution des enfants dans l'efficience cognitive et les apprentissages scolaires sur une période de six mois. Ils sont d'autre part qualitatifs. Ils permettent de saisir des éléments du cheminement des enfants. Nous compléterons cette étude par des vignettes cliniques illustrant l'évolution de leur pensée.

1. Analyses quantitatives

Les analyses statistiques nous permettent d'établir si une évolution positive peut être constatée entre le début de la prise en charge et la fin du suivi sur le plan des résultats chiffrés pour chacune des études engagées.

Les résultats de la première étape montrent si le suivi avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre a des effets sur l'efficience cognitive et les résultats scolaires. Les trois études suivantes établissent une comparaison avec un groupe contrôle pour étudier les différences d'évolution entre des enfants qui bénéficient d'une aide avec la médiation de l'arbre, l'ETA et le CA, et d'autres enfants qui ne bénéficient d'aucun autre suivi durant la période concernée.

1.1. Étude 1

1.1.1. Sujets :

Six enfants, 4 garçons et 2 filles. Robin, 12 ans, est scolarisé en CM2; Baptiste, 7 ans, et Corentin, 8 ans, sont en CE1; Jordan, 9 ans, est en CE2 ; Alicia, 10 ans est en CM1 et Jennifer, 11 ans, est en CLIS.

1.1.2. Matériel et procédure :

Les enfants passent tous, collectivement, l'EPOCY 2-3 avec l'enseignante spécialisée pour les aides pédagogiques du RASED en deux séances de 45 minutes.

Je leur fais passer ultérieurement les dix subtests principaux du WISC IV (similitude, vocabulaire, compréhension, cube, identification de concepts, matrices, mémoire des chiffres, séquence lettres –chiffres,, code et symboles) également en deux séances de 45 minutes environ.

1.1.3. Prédictions :

Nous faisons l'hypothèse que l'efficience intellectuelle des enfants progressera après un suivi avec la médiation de l'arbre, l'ETA et le CA. Nous faisons également l'hypothèse que ce suivi aura un effet bénéfique sur les résultats scolaires en mathématiques, orthographe et lecture.

1.1.4. Résultats :

Tableau 7 : Scores au WISC IV étude 1

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Robin	63	96
Baptiste	69	74
Corentin	72	78
Jordan	93	97
Alicia	75	88
Jennifer	72	71
Moyenne	74	84
Ecart-type	9,27	10,2

Les scores de QIT obtenus au WISC IV ne diffèrent pas significativement entre les deux passations du WISC IV (W= 0, p>.05).

Néanmoins, nous observons des changements dans les épreuves de raisonnement perceptif, notamment à l'épreuve *matrices* pour trois enfants et *identification de concepts*. Pour les épreuves verbales, l'épreuve *similitudes* est mieux réussie lors de la deuxième passation également pour trois enfants.

Dans l'épreuve *matrices*, il s'agit, à partir d'images inductrices, de trouver l'image manquante parmi cinq images proposées. On évalue ainsi l'intelligence fluide dans sa composante induction et les capacités visuo-spatiales. Sont sollicitées l'organisation dans l'espace, une démarche catégorielle et la flexibilité mentale. Dans l'épreuve *identification de concepts*, deux puis trois rangées de dessins sont présentées à l'enfant. Il doit choisir une image dans chaque rangée afin qu'elles puissent aller ensemble. Il s'agit d'une épreuve de catégorisation portant sur des images concrètes sur la base de l'induction. Dans l'épreuve *similitudes*, des séries de paires de mots sont présentées à l'enfant. Il doit trouver pour chaque paire la ressemblance entre les deux objets ou concepts proposés.

Ainsi les progrès constatés concernent la catégorisation et les capacités d'induction.

Les résultats ne confirment pas notre première hypothèse (H1). L'efficience cognitive n'est pas significativement améliorée pour les enfants qui ont bénéficié du suivi avec l'ETA et le CA.

Tableau 8 : Scores en mathématiques (EPOCY2-3) étude 1

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Robin	67	94
Bastien	69	81
Corentin	24	15

Jordan	37	80
Alicia	63	76
Jennifer	74	85
Moyenne	55,6	71,8
Ecart-type	18,47	26,02

Les scores en mathématiques du test EPOCY 2-3 ne diffèrent pas significativement entre les deux passations (w=0, p>.05).

Néanmoins, cinq enfants ont progressé en résolution de problèmes. Seul Corentin n'a pas progressé. Il obtient même un moins bon score en fin d'année qu'au début.

Tableau 9 : Scores en orthographe (EPOCY 2-3) étude 1

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Robin	66	74
Bastien	72	77
Corentin	21	21
Jordan	38	47
Alicia	62	68
Jennifer	45	43
Moyenne	50,6	55
Ecart-type	17,8	19,9

Nous n'observons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores en orthographe. (W= 0, p>.05).

Tableau 10 : Score en lecture (EPOCY 2-3) étude 1

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Robin	69	92
Bastien	64	64
Corentin	1	2
Jordan	17	27
Alicia	38	38
Jennifer	20	22
Moyenne	34,8	40,8
Ecart-type	24,86	29,4

Nous n'observons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores de lecture ($W=0$, $p>.05$).

Cependant, sur un plan qualitatif, Robin et Jordan ont progressé en lecture. C'est particulièrement sensible pour Robin, élève de CM2, qui obtient un score comparable aux élèves de sa classe en fin d'année. Jordan, élève de CE2, quant à lui, a intégré le principe de la combinatoire et commence à comprendre ce qu'il lit. Les autres enfants n'ont pas progressé en lecture durant l'année scolaire. C'est particulièrement inquiétant pour Corentin, élève de CE2, qui n'est pas du tout lecteur après 3 ans de scolarité élémentaire.

1.1.5. Discussion :

Ces résultats ne confirment pas notre première hypothèse, les scores au WISC IV n'ayant pas significativement augmenté. Néanmoins, quatre des six enfants ont sensiblement augmenté leur score entre les deux passations.

Les résultats ne confirment pas non plus notre seconde hypothèse, nous ne constatons pas de différence significative entre les premières et les secondes passations dans les épreuves de mathématiques, orthographe et lecture.

Cependant, nous observons qualitativement des modifications entre les deux passations, particulièrement en résolution de problèmes. Les résultats ont progressé pour cinq enfants sur six. On peut supposer que les enfants ont découvert au cours du suivi avec l'ETA et le CA leurs capacités de raisonnement, ils ont développé leur curiosité et leur imaginaire qu'ils ont pu ensuite mettre en œuvre en mathématiques même si ces notions n'ont pas été directement travaillées. Les progrès dans le domaine de la langue sont moins sensibles, peut être parce que les connaissances dans ce domaine sont plus longues à acquérir et très dépendantes de la culture et des connaissances acquises.

Corentin est l'enfant du groupe qui a le moins progressé globalement. Le score au WISC IV a augmenté de 6 points mais les résultats scolaires n'ont pas du tout progressé, voire même diminué en mathématiques. Il était dans une classe et une école où il n'a pas trouvé sa place. L'enseignante a peu investi cet enfant qu'elle trouvait déficient. Elle se trouvait prise dans des difficultés personnelles et ne pouvait être disponible aux enfants qui rencontraient des problèmes. Se sentant impuissante par rapport à leur problématique, il lui arrivait d'être rejetante. Elle souhaitait une orientation en CLIS pour Corentin. Celle-ci ne semblait pas pertinente suite au bilan et les parents refusaient cette éventualité. Des conflits entre l'école et la famille étaient importants et ont conduit les parents à changer leur fils d'école l'année suivante. Un bilan orthophonique était envisagé.

Tous les enfants ont bien investi le suivi avec l'ETA et le CA. Il a particulièrement été important pour eux d'établir un Cahier de l'Arbre. D'une fois sur l'autre, ils amenaient des idées auxquelles ils pensaient entre deux séances. Ils ont fait des recherches dans des livres documentaires, se sont appuyés sur des récits d'arbres ou des illustrations, ont parfois observé les arbres de leur environnement pour enrichir leurs récits.

Ils ont souhaité ensuite que leur histoire soit reliée sous forme d'album. Une des filles a lu son récit à sa classe.

Des changements ont été constatés par les enseignants. Ils ont surtout remarqué que leurs élèves étaient plus autonomes dans les apprentissages. Il n'y avait plus besoin de les solliciter personnellement pour qu'ils se mettent en recherche lorsqu'une activité nouvelle leur était proposée. Ils ont aussi noté qu'ils prenaient davantage la parole en classe. Les relations avec leurs pairs se sont améliorées pour plusieurs d'entre eux. Alors que l'enfant que nous appelons Alicia restait en retrait, elle a commencé à avoir des camarades, celui que nous prénommons Jordan qui était dans la provocation et se sentait persécuté par les autres commençait à établir des relations positives avec les autres.

1.2. Limites méthodologiques

Bien que nous n'observions pas de différence significative entre les deux passations, cette première étude a montré que les enfants s'appropriaient bien la médiation de l'arbre. Ils ont tous investi l'espace de parole proposé avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre. Leur cheminement les a amenés à explorer ce qui leur posait problème et à envisager des solutions sous forme analogique. Pour la plupart d'entre eux, des progrès se sont manifestés dans les apprentissages.

Les comparaisons des résultats pour les épreuves scolaires étaient délicates dans la mesure où les enfants se trouvaient à des niveaux différents.
De plus, pour mieux mesurer les progrès, la constitution d'un groupe témoin aurait permis d'avoir d'autres éléments de comparaison.

Pour la seconde étude, il a été décidé de constituer deux groupes : un groupe expérimental bénéficiant d'un suivi avec l'ETA et le CA et un groupe contrôle qui ne bénéficiait d'aucun suivi. C'était envisageable dans la mesure où les sujets ont été choisis dans un secteur où le poste de psychologue étant vacant, aucune intervention ne pouvait avoir lieu. Pour les deux groupes, il s'agissait d'un secteur rural éloigné des services de soins ou des cabinets d'orthophonie surchargés de demandes.

Seuls des enfants scolarisés en CE2 ont été retenus. Cette classe centrale à l'école élémentaire est souvent celle où les enfants qui n'ont pas pu bien s'approprier les apprentissages de base en lecture et mathématiques se sentent perdus, se découragent et renoncent à s'impliquer dans les activités scolaires qui leur paraissent hors de portée.

Pour aider les enfants dans l'élaboration de leur Cahier de l'Arbre, des supports écrits plus diversifiés leur sont proposés, notamment des albums qu'ils peuvent aborder facilement et dont ils peuvent s'approprier directement le contenu pour enrichir leur récit.

1.3. Étude 2

La même procédure a été appliquée la seconde année. Tous les enfants ont été sélectionnés en fonction de leurs difficultés scolaires suite à la passation de l'EPOCY.2-3 Les enfants du groupe expérimental ont été suivis pendant une dizaine de séances avec la médiation de l'Epreuve des Trois arbres et du Cahier de l'Arbre. Ceux du groupe contrôle n'ont pas été pris en charge. Ils ont cependant été signalés comme étant prioritaires l'année suivante à la psychologue qui venait de prendre en charge ce secteur.

1.3.1. Sujets :

Dans le groupe expérimental, huit enfants entre 8 et 9 ans, scolarisés en CE2, quatre garçons et quatre filles ont été sélectionnés. Dans le groupe contrôle, huit autres enfants, cinq garçons et trois filles du même âge et du même niveau scolaire ont été sélectionnés.

1.3.2. Matériel et procédure :

L'EPOCY 2-3 a été passée collectivement en deux séances de 45 minutes par l'enseignante spécialisée pour les aides à dominante pédagogique du RASED dans les classes de CE2. Les élèves les plus en difficulté qui ne bénéficiaient pas de suivis à l'extérieur de l'école ont été sélectionnés. Après une rencontre avec leurs parents et leur accord, une passation individuelle du WISC IV leur a été proposée selon les mêmes modalités que l'année précédente. Nous étions deux psychologues à effectuer les bilans. Ma collègue a fait passer les bilans dans le groupe expérimental, je me suis chargée des enfants du groupe contrôle.

1.3.3. Prédictions :

Nous faisons l'hypothèse que l'efficience intellectuelle des enfants progressera après un suivi avec la médiation de l'arbre, l'ETA et le CA dans le groupe expérimental. Nous faisons également l'hypothèse que ce suivi aura un effet bénéfique sur les résultats scolaires en mathématiques, orthographe et lecture testés avec l'EPOCY 2-3.

1.3.4. Résultats :

Comme l'année précédente, tous les enfants se sont bien approprié l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre. Pour l'élaboration du Cahier de l'Arbre, les thèmes les plus fréquents sont les suivants : l'abandon et la solitude, la différence et le sentiment d'exclusion, les agressions subies et provoquées, la destruction, la mort. Les caractéristiques du pôle négatif abordées dans l'ETA

ouvrent la voie à l'exploration de différents aspects négatifs qui préoccupent l'enfant dans le CA. Durant les six séances, il a la possibilité de les mettre à jour et de les dépasser. Ainsi, les différences sont acceptées, voire revendiquées comme une richesse, des systèmes de solidarité et de protection s'organisent, de jeunes pousses surgissent sur les souches coupées, de nouvelles graines transportées par le vent ou les oiseaux s'enfoncent dans la terre volcanique qui a détruit des forêts et de nouveaux arbres grandissent.

En classe, les enseignants notent que les enfants gagnent en autonomie, prennent d'avantage la parole à bon escient, manifestent de l'intérêt, sont plus curieux et moins agités. Les relations avec leurs pairs s'améliorent. Nous ne retrouvons pas ces éléments dans le groupe contrôle.

a) Groupe expérimental

Tableau 11 : Scores au WISC IV groupe expérimental étude 2

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Dorine	76	84
Irina	60	78
Églantine	67	77
Peggy	67	75
Mathéo	72	84
Martin	76	91
Louis	73	74
Titouan	76	85
Moyenne	70,87	81
Écart-type	5,47	5,52

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores de QIT obtenus au WISC IV ($W=4$, $p<.05$).

Les progrès se manifestent surtout dans les épreuves *similitudes*, *identification de concepts* et *matrices*.

Tableau 12 : Scores en mathématiques groupe expérimental étude 2

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Dorine	39	43
Irina	20	35
Églantine	33	69
Peggy	33	35
Mathéo	33	54
Martin	56	67
Louis	44	69
Titouan	52	63
Moyenne	38,75	53,37
Écart-type	10,9	13,91

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores de mathématiques ($W= 4$, $p<.05$).

Tous les enfants ont progressé en mathématiques. Les différences sont manifestes en résolution de problèmes. Églantine, Louis et Mathéo sont ceux qui ont le plus progressé.

Tableau 13 : Scores en orthographe groupe expérimental étude 2

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Dorine	51	60
Irina	57	77
Églantine	30	43
Peggy	47	49

Mathéo	55	55
Martin	13	17
Louis	55	49
Titouan	47	47
Moyenne	44,37	49,62
Écart-type	14,29	15,81

Nous n'observons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores en orthographe (W=4, p>.05).
Cinq enfants ont mieux réussi qu'en début d'année, deux obtiennent les mêmes résultats et Louis réussit moins bien la dictée qu'en début d'année.

Tableau 14 : Scores en lecture groupe expérimental étude 2

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Dorine	73	92
Irina	42	52
Églantine	31	35
Peggy	35	46
Mathéo	32	38
Martin	8	22
Louis	22	37
Titouan	28	37
Moyenne	33,87	44,87
Écart-type	17,51	19,57

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores de lecture (W=4, p<.05).
Les enfants ont plus progressé en lecture que ceux du groupe précédent. La plus grande diversité d'ouvrages proposés les a incités à les consulter davantage et éventuellement à en lire des passages.

b) Groupe contrôle

Tableau 15 : Score au WISC IV groupe contrôle étude 2

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Baptiste	68	73
Mathis	69	66
Tristan	67	85
Sébastien	75	73
Loïc	74	85
Mathilde	86	84
Paula	71	74
Coralie	71	63
Moyenne	72,62	75,37
Écart-type	6,06	8,56

Nous n'observons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores de QIT obtenus au WISC IV ($W=4$, $p>.05$).

Tableau 16 : Score en mathématiques groupe contrôle étude 2

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Baptiste	50	41
Mathis	37	47
Tristan	41	50
Sébastien	48	57
Loïc	48	48
Mathilde	46	50
Paula	39	47
Coralie	37	46
Moyenne	43,25	48,25
Écart-type	6,18	3,09

Nous n'observons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores de QIT obtenus au WISC IV (W=4, p>.05).

Tableau 17 : Score en orthographe groupe contrôle étude 2

Sujets	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Baptiste	38	38
Mathis	53	51
Tristan	60	51
Sébastien	55	55
Loïc	60	53
Mathilde	77	83
Paula	19	17
Coralie	6	17
Moyenne	46	45,62
Écart-type	22,01	21,69

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores en orthographe (W=4,p>.05).

Tableau 18 : Score en lecture groupe contrôle étude 2

Sujets	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Baptiste	53	53
Mathis	47	59
Tristan	16	34
Sébastien	52	53
Loïc	39	40
Mathilde	68	76
Paula	16	22

Coralie	1	8
Moyenne	36,5	43,12
Écart-type	17,84	15,48

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores de lecture ($W=4$, $p<.05$).

1.3.5. Discussion

Pour le groupe expérimental, Les résultats confirment notre première hypothèse (H1). Suite au suivi avec l'ETA et le CA, l'efficience cognitive est améliorée significativement avec le WISC IV. C'est surtout le rapport aux apprentissages qui s'est modifié. Pour construire leur histoire, les enfants ont utilisé les outils qu'ils avaient à leur disposition selon le besoin qu'ils éprouvaient. Ils ont manifesté de l'intérêt pour les livres et leur contenu, se sont montré curieux, se sont mis en recherche pour enrichir leur récit. Au début de chaque séance, ils étaient invités à se centrer sur leurs sensations corporelles et à imaginer qu'ils étaient un arbre. Ils ont été amenés à se centrer sur leurs sensations. Pour élaborer leur récit, et trouver des solutions aux problèmes posés, ils ont établi des liens entre les différents éléments et protagonistes de leur histoire. Les démarches initiées pour construire leur Cahier de l'Arbre ont pu être réinvesties dans les apprentissages de la classe. Cela a amené la plupart d'entre eux à augmenter de façon significative leur score au WISC IV alors que celui des enfants du groupe contrôle est resté à peu près le même hormis pour deux enfants. Tristan a bien investi son enseignante et a progressé en lecture et en mathématiques. Par contre, les performances que Loïc a manifestées lors de la passation du second WISC IV ne se sont pas retrouvées dans les épreuves scolaires. Néanmoins, l'enseignante trouve qu'il a progressé durant l'année scolaire. Les résultats du groupe contrôle ne confirment pas cette hypothèse.

Les enfants ayant bénéficié d'un suivi voient leurs performances s'améliorer en mathématiques et en lecture mais pas en orthographe. Ces résultats confirment notre deuxième hypothèse (H2) pour les mathématiques et la lecture.
Pour le groupe contrôle, les différences ne sont pas significatives entre le début et la fin de l'année scolaire sauf pour la lecture.

Dans le groupe contrôle, la situation de Coralie est problématique. Ses difficultés de lecture ont été prises en compte par l'école. Des décloisonnements avec la classe de CP-CE1 ont été effectués sans résultat probant. Un système de tutorat a été mis en place dans la classe. Mais Coralie se décourage et commence à envisager qu'elle ne saura pas lire. Dans la mesure où la famille est suivie par une assistante sociale, celle-ci a proposé à la famille une aide pour que Coralie puisse se rendre à des rendez-vous chez une orthophoniste. Mais la liste d'attente est longue. Il peut encore se passer une année scolaire avant qu'une rééducation débute.

1.4. Étude 3

Les modalités sont identiques à celles de l'année scolaire précédente.

1.4.1. Sujets :

Huit enfants de CE2, quatre garçons et quatre filles, âgés de 8 et 9 ans en grande difficulté scolaire constituent le groupe expérimental.
Huit autres enfants de CE2, cinq garçons et trois filles, âgés de 8 et 9 ans sont dans le groupe contrôle. Ils sont tous dans des écoles situées sur mon secteur d'activité, soit en zone urbaine soit en zone périurbaine. Une prise en charge ultérieure est envisagée pour les enfants qui ne peuvent pas bénéficier du suivi dans l'année en cours.

1.4.2. Matériel et procédure :

Les épreuves de l'EPOCY 2-3 sont passées collectivement avec l'enseignante spécialisée du RASED au cours de deux séances.
Les dix subtests principaux du WISC IV sont passés individuellement au cours de deux séances. Comme l'année précédente, c'est un autre psychologue qui effectue les bilans du groupe expérimental. Je me charge des bilans des enfants du groupe contrôle.

1.4.3. Prédictions :

Nous faisons l'hypothèse que l'efficience intellectuelle des enfants progressera après un suivi avec la médiation de l'arbre, l'ETA et le CA. Nous faisons également l'hypothèse que ce suivi aura un effet bénéfique sur les résultats en mathématiques, orthographe et lecture de l'EPOCY 2-3.

1.4.4. Résultats :

a) Groupe expérimental

Tableau 19 : Scores au WISC IV groupe expérimental étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sophie	52	66
Zélie	79	86
Audrey	53	76
Laura	71	78
Damien	94	136
Ludovic	53	71
Ryan	59	81

Maxime	89	100
Moyenne	68,75	85,25
écart-type	15,92	21,91

Nous constatons une différence significative entre les deux passations du WISC IV ($W= 4$, $p<.05$).

Ces résultats confirment donc notre première hypothèse (H1). L'efficience cognitive mesurée par le WISC IV est significativement améliorée pour les enfants qui ont bénéficié du suivi avec l'ETA et le CA.

Tableau 20 : Score en mathématiques groupe expérimental étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sophie	30	39
Zélie	43	50
Audrey	43	48
Laura	24	39
Damien	41	69
Ludovic	20	20
Ryan	28	33
Maxime	48	52
Moyenne	34,62	46,75
écart-type	9,69	14,84

Nous constatons une amélioration significative entre les deux passations sur les scores en mathématiques ($W= 4$, $p<.05$).

Ce sont Damien et Laura qui ont le plus progressé en mathématiques notamment en résolution de problèmes. La performance de Ludovic est restée la même, ce qui signifie qu'il n'a pas progressé en mathématiques durant l'année scolaire bien que l'efficience cognitive au WISC, en particulier en raisonnement perceptif, ait progressé. La notion de nombre et de quantité n'est

pas bien intégrée bien que Ludovic soit capable de raisonnement logique. Il est nécessaire de travailler avec lui non seulement les notions de quantité et de nombres mais également le rapport au nombre source de blocage et d'angoisses. Dès qu'il est amené à effectuer un calcul, hormis pour de petites quantités qu'il peut expérimenter concrètement, Ludovic ne peut pas le résoudre.

Tableau 21 : Scores en orthographe groupe expérimental étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sophie	49	68
Zélie	36	55
Audrey	49	51
Laura	15	34
Damien	45	49
Ludovic	55	55
Ryan	11	34
Maxime	40	50
Moyenne	37,5	47,75
écart-type	15,18	13,65

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores en orthographe ($w=4, p<.05$).

En dehors de Ludovic qui a gardé le même score, tous les autres enfants ont progressé en orthographe. Ils ont mieux réussi que le groupe expérimental de l'année précédente. Les règles de grammaire et l'orthographe d'usage sont probablement mieux intégrées pour eux que pour les autres enfants.

Tableau 22 : Scores en lecture groupe expérimental étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sophie	30	39
Zélie	24	63
Audrey	30	38
Laura	9	22
Damien	35	57
Ludovic	39	60
Ryan	8	27
Maxime	30	39
Moyenne	26,25	47,5
écart-type	11,06	12,4

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores en lecture ($W= 4$, $p<.05$).

Tous les enfants ont progressé en lecture durant l'année scolaire, en particulier Zélie qui en était au stade du déchiffrage en début d'année scolaire et qui est devenue une bonne lectrice au cours de l'année. Les progrès sont également importants pour Ludovic et Damien. Laura et Ryan n'étaient pas du tout lecteurs en début de CE2. Le principe de la combinatoire est acquis en fin d'année. Ils arrivent à déchiffrer un texte.

Durant l'année scolaire, nous avons observé des progrès importants pour Damien. Alors qu'il a effectué le premier bilan avec crainte, il était fier de montrer, lors de la seconde passation, ses compétences. Au début du suivi, Damien était un enfant triste qui tentait de passer le plus inaperçu possible dans l'école. Néanmoins, son enseignante se doutait de ses bonnes performances dans la mesure où il utilisait un vocabulaire riche. Épisodiquement, il intervenait de façon très pertinente et appropriée pendant

les leçons de découverte du monde. La plupart du temps, il était inactif en classe. Il se sentait différent de ses camarades, d'une part en raison de compétences qui pouvaient le situer parmi les enfants à haut potentiel mais également à cause des difficultés familiales. Il vivait dans la maison de ses grands parents paternels très âgés avec ses deux parents officiellement séparés. Le logement étant petit, il partageait la même chambre que sa mère, son père en occupait une autre. La maman est alcoolique. Elle est parfois arrivée à l'école en état d'ébriété. Des parents d'élèves ont déclaré qu'ils ont vu à plusieurs reprises Damien soutenant sa mère qui ne pouvait se déplacer seule dans la commune. Le père déclarait qu'il était déçu par ce fils ressemblant trop à sa mère. Il a d'autres enfants plus âgés issus d'une autre union qu'il compare à Damien en sa défaveur.

Nous pensons que l'accompagnement avec l'ETA et le CA a permis d'offrir à Damien un espace d'expression et de créativité à distance des souffrances quotidiennes. Il a pu mettre en œuvre son potentiel et découvrir ses ressources. Alors qu'il se dépréciait, il a pu découvrir ses capacités intellectuelles et les utiliser. Le travail effectué en parallèle avec l'enseignante a permis de lui proposer des activités scolaires qui lui convenaient mieux.

Les résultats d'Audrey et de Ryan ont également beaucoup progressé. Alors que les résultats du premier bilan situaient leurs performances dans la zone de retard léger, ils sont dans la zone limite pour Audrey et dans la zone normale faible pour Ryan. Il était un enfant toujours en mouvement. L'accompagnement lui a permis de se poser et de pouvoir investir des épreuves nécessitant de l'attention et de la concentration.

Comme l'année précédente, nous avons pu constater l'intérêt croissant des enfants pour les ouvrages mis à leur disposition. Laura qui me demandait au départ de lui lire les passages qui l'intéressaient a très rapidement cherché à déchiffrer par elle-même. Elle a demandé à sa maman, elle -même en grande

difficulté pour lire, de l'inscrire à la médiathèque. Et régulièrement, Laura vient me voir pour emprunter un des livres de mon bureau mis à la disposition des enfants que je rencontre. C'est l'occasion de discuter ensemble de leur contenu. Les progrès en lecture se poursuivent en CM1. Une prise en charge en orthophonie commence.

b) Groupe contrôle

Tableau 23 : Scores au WISC IV groupe contrôle étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Killian	104	107
Marvin	100	93
Mathias	73	66
Romain	69	75
Sam	82	73
Marine	67	57
Chloé	84	66
Loana	63	63
Moyenne	80,25	76,87
écart-type	14,24	15,07

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations du WISC IV ($W=4$, $p>.05$).

Tableau 24 : Scores en mathématiques groupe contrôle étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Killian	50	69
Marvin	41	63
Mathias	37	52
Romain	24	33
Tom	56	30
Marine	37	61
Chloé	30	44
Loana	20	20
Moyenne	36,87	48,87
écart-type	11,47	13,65

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations en mathématiques ($W=4, p>.05$).

Hormis Loana qui n'a pas progressé et Tom dont les résultats sont moins bons lors de la deuxième passation que la première fois, tous les autres ont augmenté leur score.

Tableau 25 : Scores en orthographe groupe contrôle étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Killian	40	45
Marvin	6	9
Mathias	40	57
Romain	11	38
Tom	30	38
Marine	9	25
Chloé	43	38

Loana	55	57
Moyenne	26,37	35,5
écart-type	14,34	13,16

Nous constatons une différence significative en orthographe entre les deux passations en orthographe (W= 4, p<.05).

Tous les enfants hormis Chloé ont augmenté leur score. Elle a commis d'avantage d'erreurs la seconde fois.

Tableau 26 : Scores en lecture groupe contrôle étude 3

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Killian	26	37
Marvin	9	24
Mathias	26	42
Romain	1	25
Tom	29	28
Marine	1	25
Chloé	37	46
Loana	44	46
Moyenne	21,62	31,13
écart-type	15,16	8,6

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores en lecture (W=4, p<.05).
Hormis Tom, les enfants ont augmenté leur score. Comme en orthographe, Loana a peu progressé.

1.4.5. Discussion

Les résultats de cette troisième étude confirment ceux de l'année précédente. Les performances du WISC ont significativement augmenté pour les enfants du groupe expérimental, ce qui n'est pas le cas de ceux du groupe contrôle. L'hypothèse H1 est confirmée. L'efficience cognitive est significativement augmentée avec le WISC IV.

Les scores des enfants du groupe contrôle sont contrastés. L'hypothèse H1 n'est pas vérifiée. Cinq enfants ont une moins bonne performance au WISC IV la seconde fois. Quatre d'entre eux ont de moins bons résultats dans les épreuves de vitesse de traitement. Nous avons constaté qu'ils se sont montrés moins attentifs et ont commis davantage d'erreurs la seconde fois. Deux d'entre eux ont donné des réponses moins précises que la première fois dans les épreuves *vocabulaire* ou *compréhension*, trois ont moins bien réussi les épreuves *cubes* ou *matrices*.

L'hypothèse H2 est confirmée pour le groupe expérimental dans les trois épreuves de l'EPOCY 2-3. Les résultats des épreuves scolaires sont significativement plus élevés lors de la deuxième passation dans le groupe expérimental. Tous les enfants de ce groupe ont progressé. C'est en mathématiques, particulièrement en résolution de problèmes que les résultats sont les meilleurs pour la majorité des enfants. Pour Damien, la seconde passation du WISC révèle d'excellentes compétences qu'il n'avait jusqu'alors jamais montrées. Ses progrès sont également importants dans les épreuves scolaires en mathématiques et en lecture.

L'hypothèse H2 n'est pas confirmée en mathématiques pour le groupe contrôle. Par contre, comme dans le groupe expérimental, la progression en orthographe et en lecture est significative. Néanmoins, nous constatons que le niveau de lecture de Tom est resté au stade du déchiffrement. L'enseignant a remarqué

son peu d'investissements dans les apprentissages. Ni lui ni ses parents ne semblent percevoir l'école de façon positive. Les parents l'évoquent comme un passage obligé avant d'atteindre l'âge de seize ans. Ils semblent penser que leur fils ne peut pas y trouver sa place comme ce fut le cas pour eux. Le rapport à la frustration est très difficile pour l'enfant qui vit douloureusement le fait de ne pas réussir d'emblée ce qui lui est proposé. Il est dans l'évitement. Certains jours, il accepte de se mettre au travail mais se décourage très vite. D'autres fois, il n'effectue pas du tout le travail demandé. Néanmoins, des améliorations se manifestent. Les parents ont accepté de me rencontrer et m'ont donné l'autorisation de faire des bilans avec lui. L'enseignant les a vus à plusieurs reprises durant l'année. Le rapport à l'école évolue positivement.

1.5. Étude 4

Les modalités sont identiques à celles des années précédentes. L'objectif de cette dernière étude est d'une part de vérifier si les résultats des deux années précédentes se confirment, d'autre part d'affiner le travail du Cahier de l'Arbre, d'en dégager une structure et des constantes.

1.5.1. Sujets :

Huit enfants scolarisés en CE2, quatre garçons et quatre filles âgés de 8 ou 9 ans constituent le groupe expérimental.
Huit autres enfants de CE2, quatre garçons et quatre filles constituent le groupe contrôle.

1.5.2. Matériel et procédure :

Les épreuves de l'EPOCY 2-3 sont passées collectivement avec l'enseignante spécialisée du RASED au cours de deux séances.

Les dix subtests principaux du WISC IV sont passés individuellement au cours de deux séances. Comme les années précédentes, c'est une autre psychologue qui effectue les bilans du groupe expérimental. Je me charge des bilans des enfants du groupe contrôle.

1.5.3. Prédictions :

Nous faisons l'hypothèse que l'efficience intellectuelle des enfants progressera après un suivi avec la médiation de l'arbre, l'ETA et le CA. Nous faisons également l'hypothèse que ce suivi aura un effet bénéfique sur les résultats en mathématiques, orthographe et lecture de l'EPOCY 2-3.
Nous faisons l'hypothèse qu'il n'y aura pas d'amélioration au WISC IV et dans les épreuves scolaires de l'EPOCY 2-3 dans le groupe contrôle.

1.5.4. Résultats

a) Groupe expérimental

Tableau 27 : Scores au WISC IV groupe expérimental étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sheila	78	94
Louna	89	87
Lucie	83	106
Elina	96	116
Brandon	95	94
Steven	71	71
Scott	102	111
Erwan	107	120
Moyenne	82,5	92,25
Ecart-type	21,17	19,94

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations de WISC IV (W=4, p>.05).

Tableau 28 : Scores de l'indice de compréhension verbale
groupe expérimental étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sheila	81	101
Louna	99	90
Lucie	92	106
Elina	99	114
Brandon	108	86
Steven	86	92
Scott	114	132
Erwan	128	148
Moyenne	100,5	108,87
Ecart-type	14,49	20,46

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores des épreuves de l'indice de compréhension verbale (W=4,p>.05)
Brandon et dans une moindre mesure Louna ont moins bien réussi la deuxième passation du WISC. Les autres enfants ont augmenté leur score. Scott et Erwan qui avaient bien réussi les épreuves verbales la première fois ont obtenu des scores très nettement supérieurs à ceux attendus à leur âge. Comme Damien l'année précédente, ils ont pu mettre en œuvre leurs compétences durant le suivi.

Tableau 29 : Score des épreuves de l'indice de raisonnement perceptif groupe expérimental étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sheila	82	111
Louna	92	81
Lucie	94	124
Elina	104	111
Brandon	104	124
Steven	71	71
Scott	94	111
Erwan	114	126
Moyenne	93,75	107,75
Ecart-type	12,25	19,32

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores de l'indice de raisonnement perceptif ($W= 4$, $p<.05$).

Louna obtient un moins bon score lors de la deuxième passation. Steven obtient le même score. Par contre, tous les autres enfants ont augmenté leurs performances, notamment Brandon.

Tableau 30 : Scores en mathématiques groupe expérimental étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sheila	37	56
Louna	31	44
Lucie	26	57
Elina	43	48
Brandon	44	63
Steven	22	39

Scott	47	69
Erwan	50	59
Moyenne	37,5	56,5
écart-type	9,57	9,61

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores en mathématiques ($W=4, p<.05$).

Nous avons observé pour tous les enfants des progrès en mathématiques, en particulier en résolution de problèmes. Elina rencontre encore des difficultés importantes dans ce domaine en fin d'année.

Tableau 31 : Scores en orthographe groupe expérimental étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sheila	43	47
Louna	62	64
Lucie	26	55
Elina	57	64
Brandon	55	64
Steven	38	66
Scott	40	51
Erwan	30	38
Moyenne	43,5	53,5
écart-type	11,8	9,86

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores en orthographe ($W= 4, p<.05$)

Tableau 32 : Scores en lecture groupe expérimental étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Sheila	22	38
Louna	39	65
Lucie	22	25
Elina	25	47
Brandon	30	48
Steven	29	53
Scott	48	34
Erwan	22	38
Moyenne	29,62	43,25
écart-type	8,81	11,55

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores en lecture ($W=4, p<.05$).

Sur un plan qualitatif, nous avons observé des progrès importants en lecture pour Louna, Steven et Elina. Steven et Elina sont passés du déchiffrage à une lecture autonome. Par contre pour Lucie, les progrès en lecture sont minimes. Elle ne lit pas encore de façon autonome en fin de CE2.

b) Groupe contrôle

Tableau 33 : Scores au WISC IV groupe contrôle étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Ethan	69	60
Nawfel	69	57
Maël	59	59

Eliot	71	81
Anaïs	100	104
Marie	83	97
Laurie	86	94
Maëva	54	65
Moyenne	73,87	77,13
écart-type	14,07	17,99

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores au WISC IV (W=4, p>.05).

Tableau 34 : Scores en mathématiques groupe contrôle étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Ethan	24	28
Nawfel	31	37
Maël	28	13
Eliot	50	55
Anaïs	46	56
Marie	31	61
Laurie	37	63
Maëva	35	43
Moyenne	35,25	45,13
écart-type	8,3	16,53

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores en mathématiques (W=4,p>.05).

Ethan et Nawfel de même qu'Eliot ont peu progressé. Cela correspond aux résultats constatés par l'enseignante dans l'année. Les résultats de Maël ont faibli. Pour cet enfant, une orientation en ULIS-école avait été décidée. Il n'y est pas allé faute de place. Marie est l'enfant qui a le plus progressé.

Tableau 35 : Scores en orthographe groupe contrôle étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Ethan	23	28
Nawfel	51	55
Maël	55	77
Eliot	28	38
Anaïs	34	43
Marie	34	49
Laurie	23	38
Maëva	32	45
Moyenne	38,12	49
écart-type	13,23	14,84

Nous constatons une différence significative entre les deux passations sur les scores en orthographe ($W=4$, $p<.05$).

Tous les enfants ont progressé mais dans une faible mesure pour Ethan et Nawfel. Maël a bien progressé en orthographe. Les mathématiques sont trop complexes pour lui mais il n'a pas abandonné tous les domaines d'apprentissage. Il a une bonne mémoire visuelle qu'il met en œuvre pour lire et écrire. Le passage à la compréhension reste difficile néanmoins.

Tableau 36 : Scores en lecture groupe contrôle étude 4

Enfants	Résultats premier test	Résultats deuxième test
Ethan	25	32
Nawfel	59	63
Maël	52	66
Eliot	22	37

Anaïs	34	38
Marie	22	22
Laurie	40	30
Maëva	22	66
Moyenne	34,5	41,87
écart-type	13,67	14,69

Nous ne constatons pas de différence significative entre les deux passations sur les scores en lecture (W=4, p>.05).

Pour Marie, la lecture reste très compliquée. Maëva qui était au stade du déchiffrage en début d'année a une lecture autonome. Nawfel et Maël semblent moins en difficulté mais l'accès au sens n'est pas assuré. Les progrès de Ethan sont minimes, ceux d'Anaïs également.

1.5.5. Discussion

Durant cette année, les résultats sont moins probants que ceux des années précédentes. L'hypothèse H1 n'est confirmée ni pour le groupe expérimental ni pour le groupe contrôle.

Sur le plan qualitatif, des différences importantes entre les deux groupes se manifestent cependant. Si trois enfants n'ont pas progressé dans le groupe expérimental, quatre autres ont fait des progrès sensibles. Dans le groupe contrôle, alors que deux enfants progressent, deux autres ont de moins bons résultats en fin d'année qu'en début d'année scolaire.

Dans le groupe expérimental, nous observons que Brandon a beaucoup plus investi les épreuves de raisonnement perceptif du WISC IV lors de la seconde passation au détriment des épreuves *similitude*, *vocabulaire* et *compréhension* moins bien réussies que la première fois. Perturbé à ce moment de l'année par

des difficultés familiales importantes, il est possible qu'il ait peu investi ces épreuves verbales qui pouvaient lui rappeler que les échanges verbaux pouvaient être source de conflits violents comme c'était le cas entre ses parents. Les épreuves perceptives étaient plus rassurantes. Louna, Steven et Brandon étaient dans une classe dont le climat n'était pas serein. L'enseignante titulaire a été absente une grande partie de l'année, plusieurs remplaçantes lui ont succédé. Celle qui est arrivée juste après son départ n'est restée que quelques jours demandant son changement tant la situation lui paraissait intolérable. Celle qui est restée le plus longtemps est une enseignante expérimentée avec laquelle j'ai beaucoup échangé. Elle disait qu'elle ne venait pas avec plaisir dans cette classe qui rassemblait beaucoup d'enfants perturbés et agités qui ne s'entendaient pas entre eux. Elle attendait avec impatience la fin de son remplacement qui s'est prolongé jusqu'au début du mois de juin. Et quand la titulaire de la classe est revenue, la situation a été explosive jusqu'en fin d'année. Les bilans des enfants ont été effectués à ce moment-là. Cela a peut-être eu une incidence sur les passations.

Dans les apprentissages, les enfants ayant bénéficié du suivi avec l'ETA et le CA voient leurs performances augmentées. L'hypothèse H2 est confirmée.

Ce n'est pas le cas dans le groupe contrôle sauf en orthographe.
Nous observons plus particulièrement pour Marie des progrès importants à l'exception de la lecture. Les aides pédagogiques mises en place par l'enseignante et l'attitude bienveillante manifestée à l'égard de ses élèves ont aidé Marie. Elle avait rencontré une orthophoniste les années précédentes mais la prise en charge s'était arrêtée sans progrès notables. Un nouveau bilan est prévu fin août. Des aménagements en classe ont été mis en place par son enseignante et lui ont permis de ne pas se sentir en échec. L'enseignante de l'année précédente pensait qu'elle était déficiente intellectuelle tant les difficultés étaient importantes dans tous les domaines y compris les relations

avec les autres. Le bilan de début d'année a écarté cette éventualité. Celui de fin d'année confirme ses progrès.

Nous avons observé qu'Ethan et Nawfel n'ont pas du tout investi les apprentissages de la classe de CE2. L'enseignante a vu au cours de l'année Ethan se décourager. Une orientation en CLIS avait été proposée mais refusée par la famille. Nawfel se trouvait pris dans des conflits importants avec les autres élèves de la classe. De plus, au cours de l'année, un membre de sa famille proche qui compte beaucoup pour lui a été incarcéré. Une enquête est en cours suite à un recueil d'information préoccupante initié par l'école. Une demande de prise en charge par un SESSAD ITEP a été faite par l'enseignant référent. Ethan changera d'école à la rentrée prochaine. Une prise en charge psychologique débutera pour Nawfel à la rentrée prochaine en dehors de l'école.

1.6. Conclusion

Au terme de l'analyse statistique, les données nous ayant conduit à explorer les hypothèses de travail avec les hypothèses théoriques posées nous permettent de conclure à l'amélioration de l'efficience cognitive avec le WISC IV pour les enfants ayant bénéficié du suivi avec l'ETA et le CA. Par contre, les enfants des groupes contrôle qui n'ont pas bénéficié de ces suivis n'ont pas amélioré leurs performances au WISC IV dans le même temps.

L'hypothèse H2 est confirmée pour les enfants ayant bénéficié du suivi avec l'ETA et le CA.

Une différence significative est constatée entre la première et la seconde passation en mathématiques pour chacun des groupes expérimentaux. Par contre, ils ne sont pas significatifs pour le groupe contrôle. Les enfants des groupes expérimentaux ont progressé en résolution de problèmes. Ils se sont

mis en recherche, ont émis des hypothèses et trouvé des solutions comme ils l'ont fait dans leurs récits. Les enfants des groupes contrôles n'ont pas effectué cette démarche dans leur majorité. Soit ils ont effectué les opérations qui leur étaient familières, généralement des additions, quelles que soient les questions posées, soit ils n'ont pas donné de réponses.

En orthographe, les résultats pour les différents groupes sont comparables. Pour les groupes de la deuxième étape, ils ne sont pas significatifs. Lors de l'accompagnement, les enfants n'ont pas écrit eux-mêmes les récits afin de leur permettre d'évoquer librement les idées qui leur venaient à l'esprit. Les obstacles concernant l'écriture sont multiples. D'abord le geste graphique est encore laborieux pour certains. Écrire nécessite aussi la maîtrise des règles de grammaire et de conjugaison ainsi que l'acquisition de l'orthographe d'usage. Le travail effectué lors du suivi ne semble pas avoir modifié les apprentissages dans ce domaine.

En lecture, tous les groupes ont progressé de façon significative sauf le groupe contrôle de la quatrième étape. Lors du suivi, les enfants ont consulté des albums et documents mis librement à leur disposition. Au départ, la plupart d'entre eux se sont intéressés aux images puis ils m'ont sollicitée pour leur donner des informations sur les textes écrits. Enfin, ils ont cherché par eux-mêmes à lire les textes. L'intérêt pour l'écrit a été motivé par l'élaboration de leurs récits. Cela les a amenés à devenir des lecteurs autonomes.

Les résultats des garçons et des filles des groupes expérimentaux ont également été comparés (voir annexe 6, p. XII).Les progressions des deux groupes au WISC IV sont comparables. Les scores ont augmenté en moyenne de 12,5 points pour les deux groupes. Les progrès sont comparables en mathématiques dans les deux groupes, le niveau des filles étant inférieur à celui des garçons. En orthographe, filles et garçons ont un niveau comparable au départ, les filles progressent bien davantage. En lecture, les filles ont un

meilleur niveau que les garçons au départ, c'est également le cas en fin d'année. On retrouve ainsi dans ces groupes des résultats correspondant aux stéréotypes de genre constatés fréquemment (Baudelot et Establet, 2007).

Globalement, les enfants suivis avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre ont davantage progressé que les enfants qui n'ont pas bénéficié de ce suivi. Parmi les enfants des groupes contrôles, les progressions sont en moyenne moins élevées que dans les groupes expérimentaux. De plus, plusieurs ont de moins bonnes performances en fin d'année qu'en début. Les enfants en difficulté dans les apprentissages sont plus facilement perturbés par des ambiances de classe négatives. L'effet maître a également une grande importance. Quand l'enseignant a mis en place une pédagogie adaptée dans un esprit positif pour l'enfant, celui-ci a progressé. Les nombreux échanges que nous avons eu ont permis à l'enseignant de changer de regard sur l'enfant et en miroir de lui permettre de changer.

Cette étude montre également la relativité des résultats des bilans. Les scores d'un même enfant à six mois d'intervalle peuvent varier d'un écart-type voire davantage au WISC IV. Plusieurs enfants dont les résultats étaient dans la zone de retard léger avant le suivi ont réussi à avoir des performances proches de la norme au WISC IV. A l'inverse, d'autres enfants qui n'ont bénéficié d'aucun suivi spécifique ont de moins bonnes performances après six mois de CE2.

2. Analyses qualitatives

Les analyses quantitatives nous ont permis de mesurer les progrès des enfants. Les analyses qualitatives vont nous amener à appréhender le cheminement de leur pensée au cours du suivi. Dans un premier temps, nous analyserons les productions des ETA. Dans un second temps, nous analyserons les récits des CA.

2.1. L'Épreuve des Trois Arbres

L'accompagnement des enfants a débuté avec un premier ETA et s'est conclu avec un second. Les comparaisons entre les réalisations de ces deux épreuves nous permettront de rendre compte de l'évolution au cours du suivi.

2.1.1. Les dessins

Le dessin est un mode d'expression privilégié de l'enfant. « L'enfant traduit mieux ce qu'il ressent par l'image que par l'écriture ou le chant ou d'autres techniques expressives qu'il ne maîtrise pas encore. » (Vinay, 2014, p.8).

a) Les arbres de base

Les dessins occupent une place importante dans l' ETA. C'est par eux que débute le protocole. Les récits des arbres s'appuient sur les représentations imagées. Celles-ci participent à l'enrichissement des histoires dont l'environnement des arbres témoigne.

Tableau 37 : Environnement des arbres de base

dessins	ETA1	ETA 2
Arbres isolés	27	9
Arbres et contexte	3	21

Les premiers dessins représentant des arbres sont la plupart du temps limités à un seul arbre. Rien n'est représenté autour. De plus, pour douze enfants, les arbres de base se différencient peu les uns des autres.

Les arbres de base des seconds ETA sont davantage représentés dans un contexte environné de divers éléments.

Tableau 38 : Éléments composant l'environnement

Éléments autour des arbres	ETA 1	ETA2
Éléments aériens	Soleil, pluie, nuages	Soleil, nuages, ciel, arc-en-ciel, éclairs, pluie
Éléments terrestres	Herbe, fleurs, Maison Feu	Herbe, fleurs, noix de coco Neige, eau, rivière, Maison, château, Drapeau, pistolet, Vélo, trottinette, taxi, camion
Personnages		Oiseaux, aigle, nid de guêpe, lapins, animaux, Enfant, cycliste, personnage(s), bûcherons,
Autres éléments		Musique

Alors que peu d'éléments sont représentés sur les premiers dessins, dans le second ETA, ils sont nombreux et divers.

Illustration 14 : Arbre de base 1er ETA de Damien

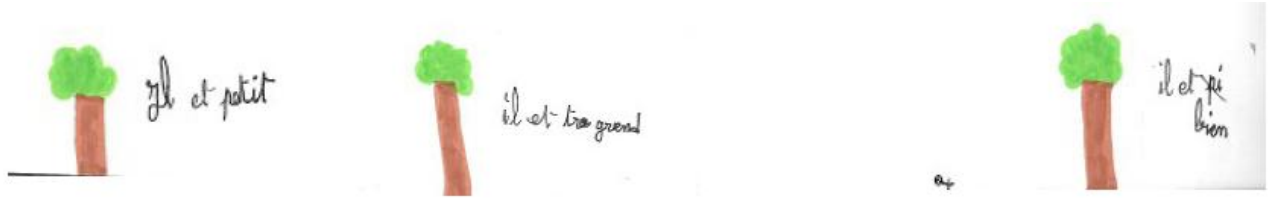


Illustration 15 : Arbre de base 2nd ETA de Damien

Illustration 16 : Arbre de base 1er ETA de Chloé

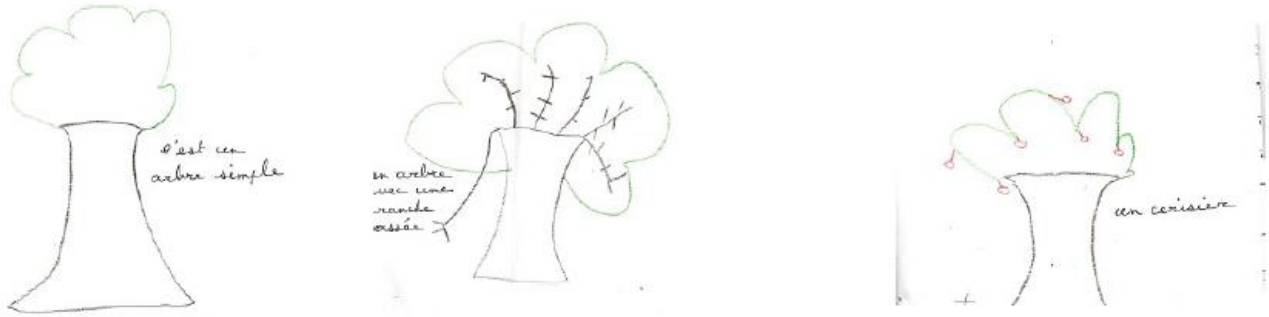


Illustration 17 : Arbre de base 2nd ETA de Chloé

L'évolution des dessins entre les deux protocoles montre qu'ils se sont enrichis. L'hypothèse H 3a est confirmée. Le contexte des arbres est pris en compte. Ils ne sont pas isolés mais en lien avec l'univers dans lequel les enfants les ont imaginés. Ils manifestent ainsi qu'ils se sont appropriés l'espace de créativité qui leur était proposé. Ils ont développé leur imaginaire. L'hypothèse H 3a se trouve confirmée.

b) Les arbres mythiques

La seconde séance de l'ETA débute par les dessins antagonistes de l'Arbre de rêves et de l'Arbre de Cauchemar.

Tableau 39 : Environnement des arbres mythiques

dessins	ETA1	ETA2
Arbres isolés	16	8
Arbres et contexte	14	22

D'emblée les arbres mythiques sont plus entourés que les arbres de base. Néanmoins, la progression est manifeste entre l'ETA 1 et l'ETA 2.

Tableau 40 : Éléments composant l'environnement des arbres mythiques

	ETA1	ETA2
Éléments aériens	Soleil, ciel, nuages, pluie, neige Météorites	Soleil, ciel, nuages, éclairs, pluie, arc-en-ciel, tonnerre, grêle
Éléments terrestres	Sol, herbe, fleurs, eau Tour Eiffel, croix, hamac, voiture, avion.	Plantes, fleurs, herbe, arbustes Eau, mer,

		Feu, volcan, fumée Maison, hôpital, immeuble, usine, clapier Camions Croix, guitare, grue, couteaux, cadeaux Sang
Personnages	Oiseaux, ours Autre arbre Personnage, bûcheron, enfant	Autre arbre Personnage, fille, enfant, jardinier, fantômes
Autres éléments		Notes de musique

Les arbres mythiques du second ETA sont davantage entourés que les arbres mythiques du premier ETA. Une plus grande diversité d'éléments apparaît dans les dessins des seconds ETA.

Illustration 18 : Arbre mythique du 1er ETA de Robin

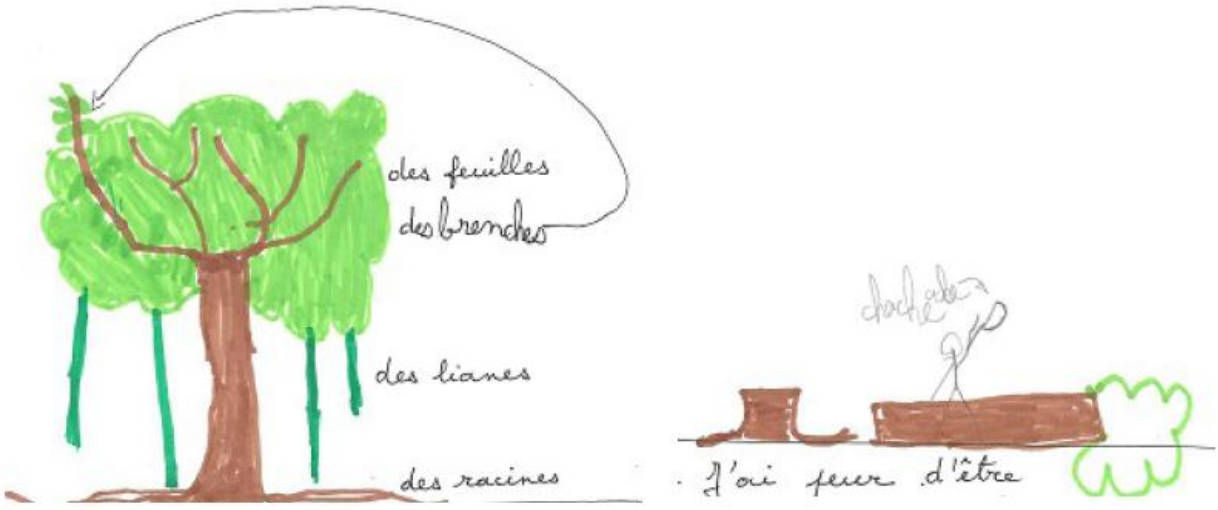


Illustration 19 : Arbre mythique du 2nd ETA de Robin

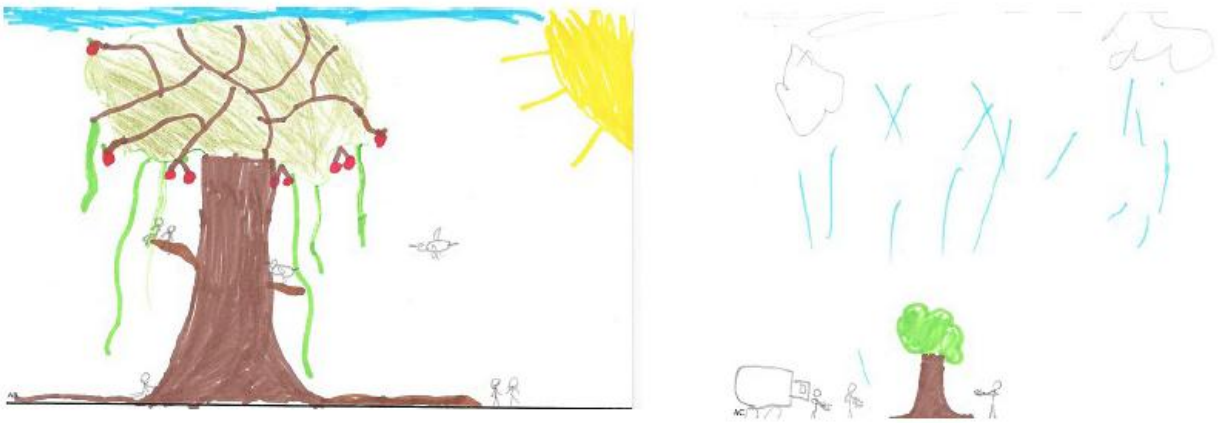
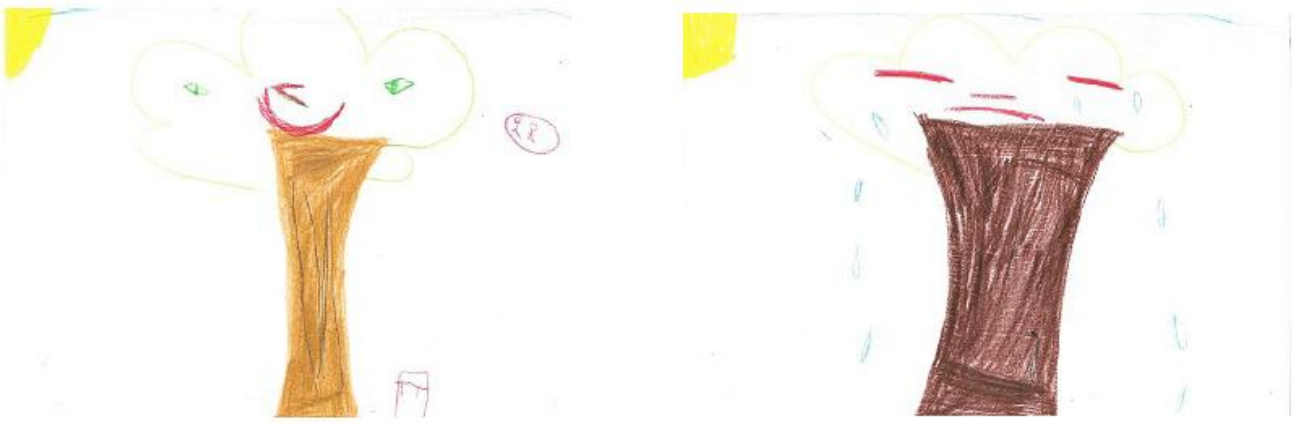


Illustration 20 : Arbre mythique du 1er ETA de Lucie

Illustration 21 : Arbre mythique du 2nd ETA de Lucie



Nous pouvons donc conclure que les dessins se sont enrichis. L'hypothèse H 3b est confirmée.
A travers les dessins, la créativité des enfants s'exprime au cours du suivi. Tout un monde se construit progressivement avec les éléments aériens, terrestres et d'autres êtres vivants qui sont en relation autour des arbres.

2.1.2. Les récits

L'imagination des enfants se manifeste dans leurs dessins. Les récits poursuivent et complètent les histoires inaugurées par les images. Avec le récit, la projection initiale que constitue le dessin est transformée en mots organisés.

a) La description des arbres : les adjectifs de l'étape 4

L'étape 4 (cf. annexe 7, p. XVI) correspond au récit de chacun des trois arbres de la phase 1 du protocole de l'ETA. Celui-ci s'appuie sur les dessins que l'enfant vient de faire. Il est essentiellement descriptif. C'est pourquoi ce sont surtout les adjectifs utilisés pour qualifier l'arbre qui nous renseignent. Dans un premier temps, nous comparons le nombre de mots utilisés dans l'étape 4 de l'ETA 1 et dans l'étape 4 de l'ETA 2. Dans un second temps, nous comparons le nombre d'adjectifs et leur registre dans les deux ETA.

2362 mots sont utilisés en tout dans les étapes 4 des premiers ETA et 2871 dans les étapes 4 des seconds ETA. L'hypothèse H 4a est confirmée. Le nombre de mots utilisés dans l'étape 4 est plus important dans l'ETA 2 que dans l'ETA 1.

Dans les premiers ETA, à l'étape 4, 159 adjectifs sont utilisés au total dont 47 adjectifs différents. Dans les seconds ETA, 189 adjectifs sont utilisés dont 69 différents. L'hypothèse H 4b est confirmée.

Tableau 41 : Adjectifs attribués aux arbres de l'étape 4 dans les ETA 1

Catégorie	adjectifs	nombre
Décrivant l'apparence (physique, forme, temps, quantité, sens)	Abîmé, autres, beau, blanc, cassé, chaud, deux, donné, fort, froid, fruitier, bien ou mal fait, grand, gros, gonflable, jeune, joli, long, maigre, malade, marron, même, moche, mort, mûr, nouveau, petit, profond, quelque, seul, tordu, trois, toutes, vert, vieux.	35
Exprimant les sentiments ou la personnalité	Amoureux, content, fou, gentil, heureux, jaloux, joyeux, malheureux, méchant, meilleur, rigolo, triste.	12

Parmi les adjectifs utilisés, 35 sont d'un registre descriptif et concret, 12 sont d'un registre abstrait.

Tableau 42 : Adjectifs attribués aux arbres dans l'ETA 2

Catégorie	Adjectifs	Nombre
Décrivant l'apparence (physique, forme, temps, quantité, sens)	Autre, beau, blanc, bon, bossu, bouclé, cent, chaud, cinquante, clair, costaud, décoré, deux, différent, énorme, filante, fin, fort, fragile, froid, gigantesque, grand, gris, gros, guéri, jaune, jeune, joli, long, malade, marron, même, moche, mort, moyen, mûr, petit, penché, plat, plusieurs, pointu, prisonnier, rose, rouge, seul, solide, tordu, tout, vert, vieux, violet.	51

Exprimant les sentiments ou la personnalité	Aimable, bizarre, content, diabolique, gentil, heureux, hypnotisé, imaginaire, joyeux, magique, mauvais, méchant, meilleur, merveilleux, perdu, pourriture, tranquille, triste.	18

Les adjectifs qualifiant la personnalité ou les sentiments des arbres sont au nombre de 12 dans l'étape 4 dans l'ETA 1 et de 18 dans celle de l'ETA 2. L'hypothèse H 4c se trouve confirmée. Le vocabulaire appartenant à un registre abstrait est plus important dans les étapes 4 de l'ETA 2 que dans celles de l'ETA 1.

b) Les actions des arbres : les verbes des étapes 9 et 10

Alors que ce sont surtout les descriptions qui caractérisent les récits des étapes 4, ce sont les actions qui caractérisent les étapes 9 (cf. annexe 8, p. XXVI) et 10 (cf. annexe 9, p. XXX). C'est pourquoi, après avoir comparé le nombre de mots dans les récits des étapes 9 et 10, nous comparons le nombre de verbes et leur registre.

Dans les étapes 9 de l'ETA 1, le total est de 913 mots. Pour l'étape 10, le total est de 1198 mots. Dans les étapes 10 de l'ETA 1, le total est de 1316 mots. Il est de 1422 dans les étapes 10 de l'ETA 2.

L'hypothèse H 4d est confirmée. Le nombre de mots est plus important dans les étapes 9 et 10 de l'ETA 2 que dans les étapes 9 et 10 de l'ETA 1.

Tableau 43 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 9 de l'ETA 1

Catégories de verbes	Nombre de fois où ils sont utilisés
Verbes d'état : s'appeler, être, devenir, se sentir, se trouver, tomber, rester	62 (*dont 45 emplois du verbe être*)
Verbes d'action : adopter, aimer, aller, s'amuser, apporter, arriver, arroser, bouger, couper, courir, croire, demander, descendre, détruire, dire, dormir, emmener, faire, fouetter, jouer, marcher, monter, s'occuper, parler, pencher, pique-niquer, planter, prendre, se promener pouvoir, rattraper, réchauffer, rencontrer, repousser, se relever, ressentir, rêver, rigoler, rire, sauver, toucher, venir, voir, vouloir.	98
avoir	20

Dans l'étape 9 du premier ETA, 180 verbes au total sont utilisés par les enfants. Les verbes d'état sont utilisés 62 fois et les verbes d'action 98 fois. 51 verbes différents sont utilisés soit 7 verbes d'état et 43 verbes d'action.

Tableau 44 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 9 de l'ETA 2

Catégories des verbes	Nombre de fois où ils sont utilisés

Être, devenir, se sentir, tomber, redevenir, faire (peur ou beau)	59 (d*ont 52 emplois du verbe être*)
Rêver, voir, Aimer, faire, protéger, venir, pouvoir,adorer, connaître, donner, entendre, grandir, jouer, manger, aider, dormir, embêter, emmener, peindre, pleuvoir, pousser, prendre, regarder, Aller, allumer, apprendre, arracher, boire, changer, chanter, chatouiller, descendre, dire, éclabousser, habiter, manger, monter, nourrir, parler, perdre, placer, plaire, planter, poser, raconter, recevoir, rencontrer, ressembler, s'abriter, s'accrocher, s'allonger, s'amuser, sauver, se comprendre, s'enlever, se poser, se réveiller, trouver, vendre.	120
falloir	15
avoir	40

Dans l'étape 9 du second ETA, les enfants ont utilisé au total 234 verbes au total soit 67 verbes différents dont 6 verbes d'état et 61 verbes d'action.

L'hypothèse H 4e se trouve confirmée. Le nombre de verbes d'état est plus important dans les étapes 9 des premiers ETA que dans les étapes 9 des seconds ETA.

L'hypothèse H 4f se trouve également confirmée. Les verbes d'action sont plus nombreux dans les seconds ETA que dans les premiers. Les arbres, sont plus actifs dans les seconds ETA que dans les premiers.

Tableau 45 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 10 de l'ETA 1

Catégories des verbes	Nombre de fois où ils sont utilisés
Verbes d'état : être, devenir, faire (beau) rester, mourir.	54 (*dont 44 emplois du verbe être*).
Verbes d'action : Abîmer, aider, aimer, aller, appeler, arrêter, arriver, arroser, attaquer, bouger, brûler, cacher, cauchemarder, casser, chasser, confondre, connaître, cracher, crier, croire, couper, découper, demander, dire, dormir, écraser, embêter, emmener, enflammer, enlever, entendre, entourer, essayer, exploser, faire, fermer, jouer, manger, mettre, mordre, ouvrir, payer, piquer, pleurer, pousser, porter, préférer, prendre, protéger, pouvoir, réaliser, remettre, remonter, rendre, repartir, répondre, retourner, rêver, sauver, se cacher, se casser, s'échapper, s'écraser, se dire, sentir, se passer, tabasser, taper, tomber, torturer, traiter, transformer, traumatiser, trouver, tuer, venir, voler, voir, vouloir.	190
Avoir	34

86 verbes différents sont utilisés dans les récits des étapes 10 du premier ETA dont 5 verbes d'état et 79 verbes d'action.
Au total, 278 verbes sont utilisés dans les récits.

Dès le premier ETA, les récits de l'Arbre de Cauchemar sont plus riches que les récits de l'Arbre de Rêve. Les textes sont plus longs et les verbes d'action plus nombreux que dans les récits de l'étape 9 des premiers ETA. Nous pouvons penser que l'Arbre de Cauchemar, dès le premier ETA a été plus investi que l'Arbre de Rêve. Cette étape est celle du protocole où les enfants ont pu sur un mode analogique et distancié exprimer le négatif que constituent les peurs et les blocages qu'elles occasionnent. De nombreux verbes utilisés en attestent : 26 verbes expriment une agression soit causée par l'Arbre de Cauchemar pour deux d'entre eux soit subie par lui dans 26 récits ou une métamorphose négative pour deux autres. Les verbes exprimant des agressions sont : couper, brûler, embêter, voler, attaquer, cracher, enflammer, tabasser, abîmer, attaquer, cauchemarder, casser, se casser, chasser, écraser, exploser, mordre, mourir, piquer, pousser, s'échapper, s'écraser, taper, torturer, traiter, traumatiser, tuer.

Vingt-quatre arbres subissent des agressions. Leurs agresseurs sont soit d'autres arbres pour 3 d'entre eux (2, 3, 15), soit des animaux pour 6 d'entre eux (7, 8, 10, 13, 16, 28). Six arbres sont coupés pour être transformés (6,19) ou brûlés (1, 29, 30). L'un d'eux est un sapin de noël (12), un autre est emprisonné (20). Un arbre est victime d'enfants (18), un autre est agressé par un 4x4 et un avion (27). D'autres sont victimes d'éléments naturels : un volcan (13), des météorites (14), l'eau et la terre (24).
Trois arbres agressent les beaux arbres (5) ou sont méchants (4, 22) indistinctement.

Tableau 46 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 10 des seconds ETA

Catégories des verbes	Nombre de fois où ils sont utilisés
Verbes d'état : être, faire (beau), mourir, rester, se sentir, redevenir	77 (*dont 67 emplois du verbe être*)
Abîmer, aimer, aller, appeler, arracher, arriver, aspirer, assommer, attaquer, boire, bouger, bousculer, brûler, casser, chanter, commencer, se contrôler, couper, courir, craquer, croire, déchirer, se défendre, dépasser, détruire, dire, donner, éclater, écrabouiller, embêter, s'empêcher, énerver, se fâcher, faire, friper, gêner, griffer, gronder, lancer, manger, se mettre, se moquer, mordre, s'occuper, pencher, se pencher, penser, se perdre, piquer, planter, pleurer, pleuvoir, pourrir, pousser, pouvoir, préférer, recevoir, reculer, remarquer, se remettre, rencontrer, rendre, se rendre, repartir, réussir, se réveiller, rêver, sécher, secouer, taper, tomber, tordre, tourner, transformer, se transformer, trembler, trouer, trouver, tuer, venir, voir, vouloir.	193
avoir	36

89 verbes différents sont utilisés dans les récits des étapes 10 du second ETA. 306 verbes sont utilisés au total dont 77 verbes d'état et 82 verbes d'action. Les enfants ont utilisé davantage de verbes dans le second ETA. Les récits se sont enrichis par rapport aux premiers ETA.

Le nombre de verbes est plus important dans les étapes 10 de l'ETA 2 que dans les étapes 10 de l'ETA 1. L'hypothèse H 4e est confirmée.
86 verbes différents sont utilisés dans les étapes 10 des ETA 1 et 89 dans les étapes 10 des ETA 2. L'hypothèse H 4f est confirmée pour les étapes 10 des deux ETA. Cependant, la différence est minime.

Dans les récits des seconds ETA, vingt Arbres de Cauchemar subissent des agressions. Trois d'entre eux sont victimes d'animaux (2, 15, 26), cinq sont victimes d'autres arbres (3, 7, 8, 9, 16), trois sont victimes de fantômes (11, 17), quatre autres de l'orage (10, 13, 20) ou des grêlons (27), l'un du soleil et du manque d'eau (24), trois arbres sont victimes des activités humaines : l'un craint d'être coupé par une tronçonneuse (19), un autre reçoit des cailloux (27) et le troisième est victime de la pollution (30).

Sept arbres agressent un troll (4), les gens (29), les enfants (21) et « tout le monde » (22). Les autres attaquent les arbres, les enfants, les animaux (18, 26). Néanmoins, ces manifestations de violence ne satisfont pas tous les arbres concernés. Si deux d'entre eux expriment ainsi leur domination et leur puissance (21 et 22), un autre (1) « n'aime pas tout détruire », deux autres (26 et 29) ne peuvent contrôler leur colère.

Deux autres arbres ne sont plus des Arbres de Cauchemar. L'un (5) est « redevenu normal », l'autre est l'objet de soins qui le satisfont (12).
Si de nombreux arbres de cauchemar subissent encore des agressions de leur environnement, certains manifestent leur puissance qui n'est cependant pas considérée de façon positive ou ont résolu les problèmes qui se posaient à eux.

Les récits des seconds Arbres de Cauchemar se situent dans la continuité des premiers pour dix enfants (5, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 23, 24, 25). Les thématiques présentes dans le premier récit des Arbres de Cauchemar sont développées dans le second. L'arbre devenu gris et méchant se distingue

ensuite des autres et s'affirme en arborant des feuilles rouges (5). La solitude et le désir d'avoir un ami sont évoqués (23). Le sapin de noël coupé dans le premier récit est emporté avec ses racines dans le second (12). L'Arbre de Cauchemar brûle à cause d'un volcan et à cause d'un orage (13). Des météorites tombent sur l'arbre et peuvent le faire mourir (14). Il a peur d'être coupé et il entend le bruit d'une tronçonneuse qui se rapproche de lui (19). Un arbre lui dit qu'il est moche puis c'est lui-même qui se trouve moche (15). Il rêve qu'il est dans une forêt et se trouve en danger (16) mais dans la réalité il est en sécurité. Il risque de mourir parce qu'il est vieux ou parce qu'on l'agresse (25). L'arbre est mal formé à cause d'un environnement hostile. Le terme « peur » revient 13 fois dans le premier ETA et 14 fois dans le second. C'est d'abord des agressions dont les arbres ont peur (3, 8, 6, 18, 10, 22, 28) pour le premier ETA et (7, 8, 10, 11, 16, 17 19, 20) pour le second. La solitude est évoquée 4 fois dans le premier ETA (3, 16, 23, 24), 5 fois dans le second (2, 6, 8, 9, 23). La mort évoquée 2 fois dans le premier ETA l'est 7 fois dans le second.

Ce sont les relations aux autres, la peur d'un environnement hostile et de la solitude, la peur d'être transformé par la méchanceté qui dominent comme thématiques. La mort évoquée dans deux protocoles du premier ETA l'est dans sept protocoles du second ETA.

Les hypothèses H 4d, H 4e et H 4f se trouvent toutes confirmées. Entre l'ETA 1 et l'ETA 2, les récits des Arbres de Rêve et des Arbres de Cauchemar s'enrichissent. Les actions sont plus nombreuses et les verbes plus variés.

c) Les relations entre les arbres : les thèmes de l'Arbre de Rêve et de l'Arbre de Cauchemar.

L'étape 11 (cf. annexe 10, p. XXXV) correspond à la rencontre entre l'Arbre de Rêve et l'Arbre de Cauchemar.

Nous observons, comme pour les étapes précédentes, que le nombre de mots utilisés est plus important dans l'étape 11 du second ETA que dans l'étape 11 du premier ETA. 1564 mots sont utilisés dans le premier ETA et 1798 dans le second.

Tableau 47 : Relations établies entre AR et AC dans les étapes 11des ETA

Type de relations	ETA 1	ETA 2
Relations conflictuelles	7	3
Destin commun négatif	3	
Absence de rencontre	1	
Échange d'informations		2
Relations amicales	18	25
Relations amoureuses	1	

Sur les trente couples d'arbres antagonistes formant les arbres mythiques du premier ETA, dix-huit sont amis. Ils peuvent être en conflit mais se réconcilient. Un couple a des relations amoureuses. Sept ont des relations conflictuelles qui ne trouvent pas d'issue positive. Trois ont un destin commun tragique. Un Arbre de Rêve va même jusqu'à tuer l'Arbre de Cauchemar : « AC est mort. AR a planté une branche dans ses têtes ». Deux autres Arbres de Cauchemar meurent mais l'Arbre de Rêve est triste d'avoir perdu un ami. Pour le dernier couple, il n'y a pas de rencontre, AC étant mort. AR envisage un destin comparable pour lui : « L'Arbre de Rêve est triste car il voit comment il va peut-être devenir ».

Donc dès le premier ETA, la majorité des antagonismes entre les arbres opposés sont conciliés puisque 18 d'entre eux établissent des relations amicales.

Sur les trente couples d'arbres antagonistes formant les arbres mythiques du second ETA, vingt-cinq sont amis. Trois ont des relations conflictuelles. Un Arbre de Cauchemar (29) « coupe AR » et « des gens mettent le feu à AR ». Celui-ci meurt mais il est remplacé par un autre Arbre de Rêve. Un autre Arbre de Cauchemar(18) revendique la terre sur laquelle il se trouve et envisage d'agresser des enfants et AR. Cependant, il renonce : « il a réfléchi dans sa tête. Maintenant il est gentil. » Le troisième Arbre de Cauchemar qui manifeste de l'agressivité (26) attaque AR et des enfants qui se protègent mutuellement. AR « part et prévoit de revenir avec une défense. »

Dans le second ETA, seulement trois arbres antagonistes ont des relations conflictuelles alors que sept couples d'arbres ont ce type de relations dans le premier ETA. Vingt cinq couples établissent des relations amicales dans le second ETA et dix-huit dans le premier.

Nous pouvons donc conclure que davantage d'antagonismes entre l'Arbre de Rêve et l'Arbre de Cauchemar sont conciliés dans l'étape 11 du second ETA que dans l'étape 11 du premier. Une évolution positive est manifeste entre les deux ETA. L'hypothèse H 5 se trouve confirmée.

Tableau 48 : Issue envisagée pour les Arbres de Rêve et de Cauchemar

Issue pour AR et AC	ETA 1	ETA 2
Issue positive pour les deux arbres	15	24
Issue négative pour les deux arbres	7	1
Issue positive pour AR et négative pour AC	2	1
Issue négative pour AR et positive pour AC	1	1

Issue incertaine ou non envisagée	3	3
Issue négative pour AC	2	

La majorité des arbres connaissent une issue favorable à leur rencontre dès les premiers ETA (cf. annexe 4, p. VIII). AR a une influence positive sur AC dans quatre situations. Il échoue dans une autre. La situation tourne au désavantage d'un Arbre de Rêve mais aucun ne se transforme négativement.

Dans les seconds ETA (cf. annexe 5, p. X), ils sont plus nombreux à avoir un destin positif. Le destin tragique d'AC « coupé et brûlé » (9) est compensé : « A côté de lui poussent des arbustes qui lui ressemblent ». La vie se poursuit. La mort n'a pas le dernier mot. De même après la mort d'AR (29) qui est coupé par AC et brûlé par des gens « pousse un autre arbre comme AR ». Seul un récit (13) se termine tragiquement « il (AR) a perdu son autre copain. Ça lui fait mal, plus que les clous. Il est triste ». L'enfant qui construit ce récit venait de perdre un grand-père. L'élaboration de son histoire a été l'occasion pour lui d'exprimer ce qu'il ressentait sur un mode analogique. A de nombreuses reprises, la thématique de la mort apparaît dans les récits. Il arrive alors que les enfants fassent le parallèle avec leur vie réelle, les pertes qu'ils vivent, les émotions qu'ils éprouvent, les interrogations sur les grandes problématiques de la vie et la mort qui les traversent.

Tableau 49 : Nature des relations amicales entre AR et AC

Relations entre AR et AC	ETA 1	ETA 2
Jeux	7	1
Sollicitude d'AR pour AC	5	19
Sollicitude d'AC pour AR	1	
Entraide		5

Dans les premiers ETA, les relations entre les deux arbres correspondent surtout à des jeux tels que les enfants les pratiquent en cour de récréation.

Dans les seconds ETA, seul un récit évoque un jeu (8) : « ils font un combat pour voir lequel est le plus fort ». L'évolution est néanmoins importante entre les deux ETA pour Ilona. Dans le premier, AR et AC s'affrontaient jusqu'à la mort d'AC. Une issue au conflit violent est trouvée dans le second ETA. Le combat est devenu un jeu partagé entre amis. La violence était une problématique prégnante pour cette petite fille qui en était témoin au quotidien entre ses parents. Son père revenait régulièrement alcoolisé le soir et la famille vivait dans la terreur de son retour. A l'école, elle était perçue comme une élève « sans histoire » alors qu'elle était hantée par la crainte d'être à son tour violente envers son entourage. A travers les récits qu'elle a construits, elle a pu trouver une issue à cette violence et à la canaliser.

Dans les seconds ETA, les relations entre les arbres antagonistes sont plus positives et plus profondes. Non seulement les aides apportées par les Arbres de Rêve sont plus nombreuses mais elles changent de nature. Dans les premiers ETA, elles sont matérielles. Il s'agit dans quatre situations sur cinq de partager la terre et l'eau ou la sève. Dans les seconds ETA, il s'agit de protéger activement l'Arbre de Cauchemar dans sept récits, de le rassurer par sa présence dans cinq situations ou de l'aider à modifier positivement son comportement dans quatre situations.

Dans les premiers ETA, l'Arbre de Rêve exprime sa tristesse à deux reprises (10 et 30) devant la mort de son ami l'Arbre de Cauchemar. Dans les seconds ETA, elle est exprimée à quatre reprises (2, 3, 11, 13) dans des situations variées. AR est « triste de voir les branches cassées » d'AC (3). Il est triste parce qu'il pense être seul (13) ou parce qu'il a perdu son ami AC (11). AR en voyant la situation difficile d'AC pense qu'il est triste, ce qu'il lui confirme : « -Bonjour, tu dois être triste ? - Oui, très triste » (2). L'adjectif content apparaît quatre fois

dans deux récits (9, 26) du premier ETA suite à l'issue de conflits entre AR et AC, l'un étant satisfait d'avoir gagné, l'autre étant déçu. Il apparaît six fois dans trois récits (1, 6, 13) du second ETA pour exprimer le plaisir d'être accompagné par un ami. Le registre n'est plus le même. Dans les premiers ETA, il correspond à une satisfaction personnelle en réponse à un désir immédiat, dans les seconds, il correspond à une relation empathique avec autrui.

Aux difficultés présentées dans les premiers protocoles, des solutions sont envisagées. L'entraide et la sollicitude apportées par l'Arbre de Rêve permettent à l'Arbre de Cauchemar d'être protégé des moqueries, des agressions, des peurs. De plus, au lieu de l'affrontement, c'est l'amitié qui domine. Ainsi, il peut dépasser sa violence et changer envers son environnement. Dans les situations catastrophiques dont l'issue est la mort et provoque la tristesse, la vie reprend ses droits et le souvenir de l'ami demeure. Ainsi, à travers tous les récits qu'ils construisent avec les arbres, les enfants explorent différentes émotions qui les habitent, notamment la peur, la colère, la tristesse, la joie. Ils mettent des mots sur celles-ci, les mettent en scène, imaginent les comportements associés et trouvent des solutions pour dépasser les émotions négatives. Les arbres qui subissent des agressions ou en sont auteurs dépassent leurs peurs, réfléchissent, se transforment et établissent des relations positives.

L'hypothèse H 5 se trouve confirmée. Les antagonismes des Arbres de Rêve et des Arbres de Cauchemar se trouvent davantage conciliés dans les étapes 11 des seconds ETA que dans l'étape 11 des premiers ETA. Les arbres de l'ETA 2 sont en recherche de relation. Beaucoup sont amis et trouvent des solutions ensemble pour résoudre leurs conflits.

2.1.3. Conclusion

Les comparaisons entre les ETA qui inaugurent l'accompagnement et les ETA qui le concluent permettent de suivre les cheminements de la pensée des

enfants. Au cours des différentes étapes, tant dans les dessins que les récits, ils créent un univers qui s'enrichit progressivement. Dans les dessins, l'environnement des arbres est pris en compte. Dans les récits, les descriptions se précisent, les actions s'accumulent. Grâce au support analogique, les enfants mettent en scène les situations qui les préoccupent.

2.2. Le Cahier de l'Arbre

Le premier ETA permet de mettre en place les situations qui seront ensuite travaillées dans le Cahier de l'Arbre (voir annexe 11, p. XL). Les histoires construites dans les six séances suivantes sont l'occasion pour les enfants de mettre en scène des arbres avec leurs aspects positifs et négatifs, leurs faiblesses et leurs ressources pour trouver des réponses aux problèmes qui se posent à eux. L'accompagnement proposé par le psychologue avec ce support amène « la personne en situation d'être *acteur*, c'est à dire de dire et de faire ». (Paul, 2012).

2.2.1. Approche linéaire : de la phase initiale au dénouement

Le Cahier de l'Arbre se construit au cours de six séances. Cinq étapes correspondant au modèle de Larivaille (cité par Gillig, 2005, p. 49) sont établies durant les cinq premières séances. La dernière séance permet de reprendre l'ensemble du récit et de conclure le travail.

La première séance est consacrée à la lecture partagée du premier ETA qui constitue la problématique de base de l'histoire. L'état initial de l'arbre héros du récit est mis en place.

Lors de la deuxième séance, le problème déclencheur des actions à suivre est exposé.

Les troisième et quatrième séances sont consacrées aux actions entreprises par l'arbre, les adjuvants et les opposants. La cinquième séance expose l'état final.

Chaque histoire est singulière comme l'est l'expérience de vie de chacun des enfants. La construction des histoires au cours des cinq étapes (voir annexe 3, p. V) leur permet d'identifier l'arbre-héros et de le situer dans un contexte qu'ils imaginent. Leur expérience et les livres mis à leur disposition leur permettent de définir leur personnage principal. Cette première étape initiée par l'ETA précédent les incite à se documenter et à être plus attentifs aux arbres qui les entourent. Les enfants évoquent les arbres de leur jardin, ceux qu'ils rencontrent sur le chemin de l'école, ceux du parc à proximité. Ils rapportent parfois une feuille ou un morceau d'écorce. Ils cherchent leur nom. Leur curiosité est aiguisée. Un processus d'apprentissage se met en place motivé par le désir d'apprendre pour construire leur récit.

Tableau 50 : État initial des arbres

Situation de l'arbre	Nombre d'arbres
Il est triste	3
Son espèce est précisée	7
Il est en colère	1
Il est seul	3
Il est mal mal placé	3
Il est mal formé	11
Il a peur	2

La majorité des arbres se trouvent mal formés soit en raison de leur taille (N°1, 18, 21 et 22), soit à cause leur apparence : « pas beau » (2) ou « tordu « (4). Certains le sont suite à des agressions (5, 10, 12, 19, 20).

Ces arbres sortent de la norme et ne répondent pas aux critères habituels de conformité. C'est l'occasion pour les enfants de s'interroger sur la notion de différence et le rapport aux normes. Ils parlent alors de leurs décalages par rapport aux autres élèves, du sentiment d'échec qui les habitent et les interrogent. Ce sont eux qui amènent ces thématiques qui les préoccupent. Mon aide consiste alors à accompagner leur cheminement afin qu'ils trouvent eux-mêmes les réponses aux questions qu'ils se posent. Il ne s'agit jamais de solliciter les questionnements à priori. Il s'agit « de s'accorder au mouvement » qui est le leur (Paul, 2012).

Tableau 51 : Déclenchement : problématiques

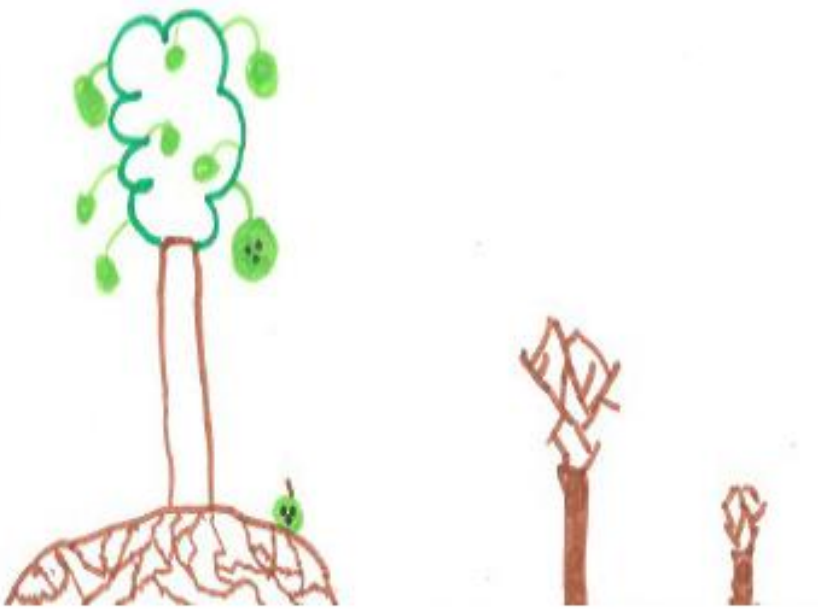
Problème à résoudre	Nombre d'histoires
L'arbre est agressé	15
Il agresse son entourage	4
Il est malheureux	6
Il meurt	1
L'environnement est menacé de mort	4

Lorsqu'ils évoquent les problèmes rencontrés par leur arbre, certains enfants saisissent l'occasion pour parler de leur vie réelle et leurs ressentis. Martin a un bras atrophié. Son arbre « est abîmé ». Il me dit : « c'est comme moi ». Laura me parle de l'accident de voiture dont elle a été victime. Elle se souvient des transfusions à l'hôpital et de la peur d'être vidée de son sang. Un monsieur récolte la sève de son arbre pour soigner sa femme qui a une maladie grave.

Illustration 22 : Dessin de la 1ère étape du CA de Laura

Églantine ne vit pas avec ses parents mais avec sa grand-mère paternelle depuis l'âge de quatre mois. Ceux-ci se droguaient et ne pouvaient la prendre en charge. Elle a des relations ambivalentes avec sa grand-mère qui évoque lors d'un entretien la possibilité de l'envoyer dans un foyer. Elle dit à propos de son arbre qu' « il n'est pas bien là où il est planté » et me parle de ses parents. Elle dit qu'elle n'est pas comme les autres enfants parce qu'elle n'a pas des parents qui s'occupent d'elle. Robin a une sœur jumelle qui réussit bien sa scolarité alors qu'il a redoublé une classe et se trouve toujours en difficulté. Son arbre « est planté sur les cailloux. Personne ne s'occupe de lui ». Il a le sentiment d'être rejeté parce que la famille compare fréquemment les performances des deux enfants.

Illustration 23 : Dessin de la 1ère étape du CA de Robin



Les parents de Lucie sont séparés et se déchirent. Elle se sent seule et triste comme son arbre.

Illustration 24 : Dessin de la 1ère étape du CA de Lucie

Durant l'élaboration de son histoire, Jordan évoque les sévices dont il est l'objet de la part de son beau-père, ce qui m'amène à entreprendre une procédure de signalement. C'est après avoir parlé de « l'arbre tordu et méchant » qu'il a pu parler de l'enfer subi chez lui. Sa plus grande crainte était d'être lui-même tordu et méchant tant il ressentait de violence à l'intérieur de lui.
D'autres enfants n'évoquent pas leur vie réelle. Il n'en demeure pas moins qu'ils cheminent et s'investissent dans leurs récits.

Tableau 52 : Actions entreprises

Situations	Nombre d'arbres concernés
L'arbre est aidé	12
L'arbre protège d'autres arbres ou des animaux	3
L'arbre agresse puis regrette	1
L'arbre est agressé mais vivant	1
L'arbre se défend	6
L'arbre meurt, un nouvel arbre apparaît	6
Les fruits de l'arbre sont mangés	1

Les actions entreprises sont essentiellement des aides apportées à l'arbre en détresse. L'arbre lui-même est actif. Il se défend ou protège d' autres arbres et animaux en situation difficile. Un seul a une action négative. Cependant, l'arbre éprouve des regrets et cherche une solution, en collaborant avec son rival. L'un d'entre eux est agressé mais reste vivant. Ceux qui meurent sont remplacés par plusieurs nouveaux arbres.

Tableau 53 : Dénouement

Situation finale pour l'arbre	Nombre de récits
Il se sent utile aux autres	4
Il grandit	8
Il est heureux	2
Il est beau	2
Il est entouré	5
Il est protégé	2
De nouveaux arbres poussent là où d'autres sont morts	3
L'arbre fait de nouvelles découvertes en voyageant	1
Il se sent vivant et n'est plus méchant.	1
Il est replanté dans un meilleur endroit	1
Deux arbres en compétition s'entraident.	1

Tous les enfants ont souhaité que leur histoire ait un dénouement positif. L'univers n'est pas statique. Il est en mouvement. Un avenir est envisagé. Les enfants sont sortis de la résignation et de situations bloquées dans un présent indéfini pour s'engager dans le futur. Le protocole de l'ETA les incitait à se projeter dans le futur à travers les questions leur demandant ce que l'arbre désirait ou refusait. Avec le Cahier de l'Arbre, ils ont pu explorer ce qui les attirait et ce qu'ils refusaient afin de modifier ce qui ne leur convenait pas.

2.2.2. Le rôle moteur du négatif

Au cours du cheminement des enfants, la place donnée au négatif est particulièrement importante. Dans l'ETA, ils consacrent davantage de temps aux dessins et récits des arbres négatifs que des arbres positifs. Dans les Cahiers de l'Arbre, c'est le dépassement du négatif qui est recherché et travaillé. De même que le fruit est négation et conservation de la fleur selon Hegel (1991), le négatif permet de dépasser les situations initiales bloquées. Le négatif inaugure ainsi un travail créateur (ibid.).

2.2.3. Conclusion

Au cours du Cahier de l'Arbre, les enfants explorent ce qui les préoccupe et leur pose problème. L'approche est linéaire : un problème est posé, des actions entreprises et un dénouement plus favorable est trouvé. Le négatif est le moteur des changements opérés et l'organisateur du Cahier de l'Arbre.

Les thématiques qui reviennent le plus souvent sont des menaces d'agression que l'arbre doit résoudre. Il vit dans un milieu agressant soit directement soit indirectement et y répond par différentes stratégies. Soit il agresse à son tour ou se défend, soit il est aidé, soit il meurt et renait sous la forme d'un nouvel arbre. Il entreprend des actions face aux situations difficiles.

La solitude est un thème récurrent. La place d'autrui est explorée dans son rôle d'aide et de protection. Il apparaît aussi dans le thème de la renaissance. L'arbre peut devenir autre comme l'enfant englué dans ses difficultés peut devenir autre. L'échec scolaire n'est pas le problème. L'enfant à travers la construction de son histoire explore ses possibilités de changement pour trouver son équilibre et avancer.

Quatrième partie : Discussion-conclusion

1. Introduction

Notre étude a permis de mettre en évidence qu'une approche inspirée par la psychologie humaniste et l'orientation phénoménologique distincte des aides conventionnelles, centrée sur l'expérience vécue de l'enfant, lui permet de dépasser l'échec dans lequel il est englué. Il est ainsi amené à réorganiser non seulement des relations d'ordre cognitif nécessaires aux apprentissages mais également l'ensemble de ses relations au monde.
Conformément à nos hypothèses, les résultats montrent que l'accompagnement avec le dispositif Épreuve des Trois Arbres - Cahier de l'Arbre permettait aux enfants d'augmenter significativement leurs performances au WISC IV et leurs résultats scolaires. L'élaboration des dessins et récits dans l'ETA les amenait à explorer leurs désirs et leurs blocages. La construction du Cahier de l'Arbre les amenait à mettre en scène, sous forme analogique, les problèmes rencontrés afin de trouver des solutions.
Cette partie sera consacrée à la discussion des résultats autour de cinq points.

2. l'expérience corporelle

Les échanges avant de passer par les mots passent par les expressions du corps. Au cours de l'accompagnement, les enfants expérimentent les différentes étapes du développement psychomoteur du « corps subi » au « corps représenté » définies par Ajuriaguerra (1974).

Ainsi, au début de chaque séance, le psychologue est attentif à la posture qu'il prend afin que l'enfant se sente accueilli et en sécurité. L'attitude que prend alors l'enfant répond en miroir à celle de l'adulte et la communication peut

s'établir. Wallon (1949) fait le lien entre le tonus et les émotions et souligne son importance dans les interactions mère-bébé. Il s'agit de la « relation tonico-affective ».

Dans un second temps, durant quelques minutes, l'enfant est invité à prendre conscience de sa respiration et de différentes sensations qui le traversent. Cela correspond aux expérimentations de l'étape du « corps vécu » du stade sensori-moteur. Cela lui permet de se centrer sur lui-même et d'affirmer son identité. Cette étape est parfois difficile pour certains enfants. Ainsi Églantine ne pouvait pas se poser durant les premières séances. Afin de l'aider, je lui ai raconté une histoire dans laquelle intervenait un arbre creux servant de point d'observation et de cachette aux animaux qui passaient à proximité. Elle s'est emparée de ce personnage. Nous avons élaboré ensemble une scénette qui s'est étoffée au fil des dix séances du suivi. Je figurais l'arbre creux. Son personnage venait se blottir entre mes bras. De son poste d'observation, il commentait ce qu'il voyait et ressentait. Il a fini par s'aventurer hors de l'arbre creux. Églantine ne pouvait pas d'emblée abandonner l'agitation qui lui permettait de mettre à distance les angoisses qui l'envahissaient. La fonction du *moi-peau* (Anzieu, 1985) d'Églantine était défaillante. Pour Anzieu, les fonctions psychiques s'étayent sur le corps. A travers les soins corporels et les interactions, le *handling* et le *holding*, le nourrisson fait l'expérience du dedans et du dehors et intègre progressivement la fonction de contenance assurée par l'étayage dont il bénéficie. La peau est un contenant unificateur des différentes parties du corps. C'est une enveloppe narcissique qui assure la sécurité interne de l'enfant. Quand les premières expériences de vie ne sont pas contenantes, le *moi-peau* est défaillant. La fonction de contenance ne peut pas être intériorisée. Les parents d'Églantine n'ont pas assuré les soins lui permettant d'intérioriser la fonction contenante et d'assurer sa sécurité interne. Ils se droguaient et n'ont pas construit avec elle de liens d'attachement sécure. Confiée quelques mois après sa naissance à la garde de sa grand-mère paternelle en rupture avec son fils, celle-ci vit dans la crainte que les parents reprennent leur enfant. Cela ne

permet pas à Églantine de se stabiliser. Elle a un moi-peau passoire. L'arbre creux lui apporte une contenance et un étayage qui l'autorisent à s'ouvrir à ses sensations et se centrer sur elle-même. Progressivement, elle s'écarte de l'arbre creux. Elle passe de l'agir à la représentation.

Dans le troisième temps de la séance, les enfants expérimentent l'étape du corps représenté. Avec les dessins et les récits, l'expérience vécue est relatée sur un mode analogique avec la médiation de l'arbre. Par les dessins et récits écrits par l'adulte sous la dictée de l'enfant, une trace du travail élaboré ensemble est laissée. « A travers ses traces l'être humain fournit au regard d'autrui une part de son identité personnelle, une part de qui il est et de ce qu'il peut donner à voir » (Vinay, 2014, p.7).

3. Un accompagnement pour développer la pensée

L'accompagnement proposé par le psychologue a une forme dialogique. Il s'agit d'une co-construction. C'est dans l'interaction avec autrui que l'enfant se développe. Le langage est vecteur de communication.

Dans les échanges, l'adulte propose un étayage à l'enfant (Bruner, 1983/2011). Il attire d'abord son attention sur la tâche en l'invitant au début de chaque séance à imaginer l'arbre dont il fait le récit. Des formats d'interactions se mettent en place. Des situations ritualisées se répètent au cours des séances avec complémentarité des rôles. Chaque séance du Cahier de l'Arbre se déroule selon le même scénario. « La répétition des mêmes actes et verbalisations et leur enchaînement les rend en quelque sorte prédictibles pour l'enfant, ce qui favorise sa prise de rôle dans l'interaction. » (Florin, 2016). Au début de chaque séance, l'enfant est invité à se centrer sur ses sensations et à « entrer dans l'arbre ». Ensuite, vient la phase du dessin puis celle du récit. Des questions sont destinées à guider ce récit. Vient enfin la phase d'écriture sous forme de

dictée à l'adulte, ce qui permet à l'enfant une inversion des rôles dans le rapport à l'adulte. Ces formats sont autant de repères permettant à l'enfant d'anticiper ce qu'il va produire. Il intègre ces repères et ses productions s'enrichissent. « Plus l'apprenant progresse, plus le tuteur doit s'effacer, lui laisser l'initiative et le contrôle de sa réalisation, quitte à intervenir de nouveau si une difficulté ne peut être surmontée » (Florin, 2016, p.64). L'apprentissage s'effectue dans la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1997).

La rencontre se fait entre le psychologue et l'enfant mais également par l'identification à l'arbre avec d'autres aspect de soi n'apparaissant pas d'emblée. L'accompagnement permet « d'ouvrir un espace de pensée » (Vigneron, 2016, p.23) où l'enfant peut expérimenter ce qui lui pose problème à distance de son vécu. L'enfant projette sous forme analogique ses peurs, ses doutes, ses interrogations et ses désirs dans l'arbre. Les thématiques exprimées se concernent essentiellement le rapport aux autres : la solitude, l'agressivité, l'amitié reviennent fréquemment dans les récits qui correspond aussi au rapport avec le négatif en soi.

4. Un espace de jeu et de créativité

L'espace proposé à l'enfant par le psychologue est un espace transitionnel ludique où se croisent dessins et récits. C'est un cadre dialogique où la place est donnée à l'expression de l'imaginaire. C'est une aire intermédiaire d'expérience (Winnicott, 1975) qui se situe entre la réalité extérieure et la réalité intérieure de l'enfant.

L'enfant arrive dans l'espace qui lui est proposé avec ses expériences de vie et ses connaissances. D'autres éléments sont mis à sa disposition : des documentaires, des histoires, des mots. Il rassemble alors les éléments appartenant à la réalité externe, les transforme, imagine, créée. L'arbre est un support familier sur lequel il peut projeter ce qu'il perçoit, ressent et pense. La

réalité externe est intériorisée, la réalité interne est intégrée grâce à ces mouvements de projection et d'identification que la médiation de l'arbre facilite.

Ce qui était indicible peut se dire sous forme analogique. Les peurs prennent la forme d'un Arbre de Cauchemar victime ou auteur de toutes les agressions imaginables. Le psychologue propose un espace psychique similaire à la « capacité de rêverie de la mère » (Bion, 1962). Les éléments *bêta* qui correspondent à ce qui ne peut se dire ou se représenter sont projetés et attribués à l'autre-arbre. Comme la mère contient ces éléments *bêta* et les transforme par le langage en éléments représentables, le psychologue accueille ces sensations et aide l'enfant à leur donner une représentation grâce à la fonction *alpha*. Il met en œuvre un processus qui permet de passer de l'expérience sensorielle à la représentation mentale de cette expérience. Pouvoir nommer les éléments ouvre la possibilité de leur faire face. L'enfant intègre cette fonction alpha afin de pouvoir lui-même métaboliser ses expériences.

Jordan a ainsi pu mettre des images et des mots sur les violences qu'il subissait. L'Arbre de Rêve du premier ETA est un sapin sans tête dont l'écorce est lacérée. Il le qualifie d' « arbre à trous ». L'écorce ne protège pas l'ensemble du tronc et met en danger l'existence de l'arbre. Le moi-peau est troué.

Illustration 25 : Dessin de l' Arbre de rêve ETA de Jordan

Les dessins du Cahier de l'Arbre racontent la douleur projetée sur l'arbre. La sève coule comme des larmes de sang d'un visage figuré sur le tronc.

Illustration 26 : Dessin des étapes 1 et 2 du CA de Jordan

Sur le dessin suivant, un enfant dessiné au feutre rouge apparaît en filigrane sur l'écorce de l'arbre qui commence à se régénérer.

Illustration 27 : Dessin des étapes 3 et 4 du CA de Jordan

Dans le récit (voir annexe), son arbre est qualifié de « méchant » et « diabolique ». Il n'a plus d'écorce mais des trous. Puis, lors de la cinquième

séance, « des petits animaux se protègent dans les trous ». L'arbre « n'est pas tout le temps méchant. Il résiste à la terreur ». Le traumatisme n'est pas effacé mais l'arbre a la possibilité de se reconstruire. Un avenir est envisagé : « Au niveau des branches, il n'en a pas beaucoup mais il en aura d'autres plus tard ». Et sur le dernier dessin, l'écorce de l'arbre est complète même si des cicatrices attestent des souffrances subies.

Illustration 28 : Dessin de la 5ème étape du CA de Jordan

Un houppier domine le tronc et l'ensemble des branches de part et d'autre du tronc forment des ailes. Le rêve qui n'était qu'un cauchemar d'autant plus terrible qu'il correspondait à une réalité vécue lors de la passation de l'ETA trouve sa place dans l'imaginaire de l'enfant et conclut l'histoire du Cahier de l'Arbre. Une fois que la souffrance est nommée et contenue, une forme de résilience peut s'instaurer. La destruction et la mort ne sont plus comme le dernier mot de l'histoire de Jordan. L'arbre « se sent vivant » et l'enfant peut prendre son envol.

5. Le travail du négatif

Les arbres négatifs imaginés par les enfants sont d'une part des agresseurs qui veulent dominer l'autre. Il s'agit d'agressions verbales sous forme d'insultes, de menaces, d'humiliations ou d'agressions physiques qui atteignent l'intégrité d'autrui. Ils sont d'autre part victimes d'agressions, ce qui les conduit parfois à exercer de la violence en retour. Pour Freud (1920/2010b), l'agression est liée à la pulsion. Dans la pulsion de vie, l'énergie agressive est sublimée dans les réalisations artistiques, le travail ou la compétition. Dans la pulsion de mort, elle se développe dans la destruction de soi ou d'autrui. Si les deux pulsions s'opposent, elles agissent de concert et la liaison pulsionnelle permet la régulation des processus vitaux.

Le négatif et le positif consistent en deux forces complémentaires. Dans l'épreuve d'anticipation, outil élaboré par Berta (1999), le négatif et le positif sont deux versants indissociables du fonctionnement de la personne. « La compréhension de soi ou d'autrui exige la connaissance des deux pôles symboliques et leur interaction dialectique. Dans notre évolution existentielle, ne vivre que le positif ou que le négatif conduit à l'aveuglement et à l'inhibition affective » (ibid., p.30). Si on ne prend en compte que le positif, cela n'empêche pas le négatif d'agir à l'insu de la personne. « La réalité globale de l'individu est simultanément les deux. L'intégration des deux sentiments aura une valeur décisive pour la croissance affective du sujet » (ibid. p.30). L'ETA et le CA à sa suite invitent les enfants à explorer ces deux tendances complémentaires afin de réaliser à leur manière une unité qui leur soit propre. Au cours du suivi, les relations entre les tendances antagonistes évoluent et s'harmonisent.

Nous constatons que l'arbre négatif est plus investi par les enfants que l'arbre positif. Pour l'arbre de cauchemar, les dessins sont plus travaillés et les formes des arbres sont plus variées que pour les arbres de rêve. Les textes comportent

davantage de mots dès le premier ETA. Au cours du CA, ce sont les problèmes posés par l'arbre négatif qui sont pris en compte. Ils sont occasion de changements. L'enfant cherche à dépasser les difficultés qu'il énonce. Tant que celles-ci n'affleurent pas, elles ne peuvent être prises en compte et résolues. Si seul le positif apparaissait, comme il donne satisfaction, la situation n'évoluerait pas. De même que les progrès cognitifs se font parce que les réponses antérieures ne répondent plus aux questions que se posent les enfants, les changements d'ordre affectif s'effectuent à partir du négatif.

6. Au delà de l'échec scolaire, un nouveau rapport à l'école et au monde

Chaque enfant a une histoire singulière et aucun récit de Cahier de l'Arbre n'est semblable à un autre. Il n'est pas possible à priori de déterminer la problématique qu'un enfant va développer. N'offrir qu'une entrée reviendrait à exclure tous les autres possibles. Seule une approche globale qui ne peut être décrétée de l'extérieur peut répondre à leurs besoins.

Cette étude nous montre que les difficultés des enfants sont très diverses. Les bilans initiaux montrent que certains ont des performances qui correspondent à la déficience intellectuelle, d'autres auraient des compétences au dessus de la norme. Certains ne sont pas du tout lecteurs alors qu'ils sont à l'école élémentaire depuis plus de deux ans, d'autres sont dans une agitation perpétuelle. Pour d'autres encore, les relations avec les autres sont conflictuelles ou absentes. Des enfants connaissent la précarité ou subissent des maltraitances. Néanmoins aucune de ces causes ne suffit à comprendre leur situation qui ne se résume jamais à un seul élément. Dans leurs récits, ils évoquent non pas des problèmes spécifiques en lien avec les apprentissages mais les grandes questions de la vie et la mort, la protection et la destruction, la violence et la douceur, l'amour et la haine. Le thème de la solitude et du

sentiment d'exclusion revient souvent. L'échec c'est surtout de se sentir différent des autres, de se sentir exclu de la communauté des élèves qui arrivent à suivre les programmes proposés. Et cette différence est vécue comme un handicap constituant leur personne. Au cours du suivi, ce sentiment d'exclusion apparaît sous diverses formes. Leur arbre est coupé, foudroyé, anéanti par le feu. Ainsi, l'arbre d' Erwan a eu le malheur de recevoir la foudre un soir d'orage. Il n'en est pas mort mais « il a perdu la moitié de son tronc ». Il déclare : « Je me sens handicapé. J'ai perdu mon tronc. Je me sens bizarre. C'est comme un grand trou du côté coupé. » Il est à jamais marqué par ce manque par rapport aux autres arbres. Mais cela ne l'empêche pas de donner des pommes à l'automne et d'être entouré d'oiseaux. Et bien que les stigmates de l'accident restent visibles, « il ne se sent plus handicapé » parce qu'il peut avoir des fruits. Du négatif surgit le positif. L'arbre ne se réduit pas à son handicap. Il est vivant. Si certains arbres l'attaquent en se moquant de lui, le pommier peut néanmoins trouver des amis et partager avec eux ses fruits. Le comportement d'Erwan gênait beaucoup le déroulement de la classe. L'enseignante excédée par son attitude avait installé une table et une chaise dans le couloir. Quand je passais, je le trouvais fréquemment à cette place.
A travers le récit du pommier handicapé, il racontait sa souffrance d'enfant qui n'arrivait pas à apprendre comme les autres et qui était exclu du groupe. Comme il a trouvé des solutions pour le pommier capable de donner des fruits malgré son handicap, il a pris conscience des ressources internes qu'il avait. Il a pu les mettre en œuvre et progresser dans les apprentissages.

Les résultats scolaires montrent que les enfants ont globalement progressé dans les apprentissages. Alors qu'ils étaient passifs et résignés, ils sont devenus plus autonomes et plus curieux. L'expérience vécue au cours de l'accompagnement avec l'ETA et le CA leur a permis de prendre conscience de leurs capacités cognitives et les a amenés à envisager des possibilités aux problèmes qu'ils rencontraient que ceux-ci soient d'ordre psychomoteur, cognitif ou affectif. Leurs représentations ont évolué, leur monde interne s'est enrichi,

leur appareil à penser s'est consolidé. Ils ne sont plus échoués dans un espace-temps immuable et sans avenir, ils ont pris leur envol vers de nouveaux horizons.

7. Limites de l'étude

Un certain nombre de limites sont à prendre en compte dans cette étude. Elles concernent le nombre d'enfants, la représentativité de la population, le groupe contrôle.

7.1. Un petit nombre d'enfants

L'étude ne porte que sur 30 enfants dans la mesure où il ne m'était pas possible matériellement d'en suivre davantage. L'analyse statistique est donc à relativiser du fait du petit nombre d'individus étudiés. Néanmoins, elle nous permet de constater les progrès importants de 23 enfants sur les 30 étudiés. Des études complémentaires avec d'autres groupes d'enfants permettraient de conforter ce résultat prometteur.

7.2. La représentativité de la population

Les 24 enfants de CE2 sélectionnés ont tous entre 8 et 9 ans. Ils manifestent tous un retard important dans les apprentissages et ne bénéficient pas de soins extérieurs à l'école au moment du suivi. Néanmoins les différences entre eux sont importantes. Il n'était pas possible vu l'échantillon d'isoler les variables correspondant à la structure familiale, la place dans la fratrie, le niveau socio-culturel des parents. De plus, des divergences importantes sont constatées dans les résultats du WISC. Ces enfants sont singuliers par leur développement, leur histoire de vie, leur environnement. Ce dispositif montre que la majorité

des enfants, quelque soit leur problématique peuvent s'approprier le dispositif ETA- CA et dépasser l'échec dans les apprentissages.

7.3. Le groupe contrôle

L'étude s'est effectuée sur mon terrain d'exercice. Constituer un groupe contrôle était une difficulté majeure. Cela signifiait que les enfants de ce groupe ne bénéficiaient d'aucun suivi durant la durée de l'étude. Or cela s'est avéré compliqué. Dans la mesure où des bilans ont été effectués avec eux, j'ai d'une part rencontré leurs parents pour leur rendre compte des résultats et d'autre part travaillé avec leur enseignant en demande d'aide pour ses élèves. Les résultats du quatrième groupe contrôle montrent bien cette difficulté. Avec l'enseignante d'Eliot, Marie et Maëva, un travail important de réflexion s'est opéré. Un travail indirect s'est effectué avec l'enseignante. Il a pu avoir des effets sur les résultats des enfants. Ainsi de nombreux paramètres qui ne sont pas contrôlés peuvent interférer. L'effet maître, l'effet classe, la réceptivité des parents aux difficultés de leur enfant, les liens que celui-ci établit avec chacun des protagonistes interviennent et il n'est pas possible d'isoler chacun de ces paramètres. Par contre, cela montre l'importance du travail de synergie avec l'ensemble des personnes concernées par la situation (Fergusson et Wolkow, 2012 ; Pechackova , Havigerova, Jezkova et Kucerova, 2012).

Les limites de cette étude nous conduisent d'une part à considérer ses apports, d'autre part à envisager les éléments à développer pour accompagner des enfants avec l'ETA et le CA.

8. Conclusion et points à approfondir

Le programme d'accompagnement centré sur la personne par une médiation analogique donne des résultats encourageants même si ceux–ci sont à

relativiser du fait du petit nombre de sujets et si d'autres éléments interfèrent. Le fait de prendre des enfants en charge modifie d'emblée le regard de l'enseignant et celui de l'enfant sur lui-même. Il est donc difficile, sur le plan qualitatif de déterminer ce qui correspond uniquement à la médiation mise en œuvre.

Néanmoins, cet accompagnement permet à l'enfant de mener ses propres expériences, de découvrir et dire ce qu'il vit par l'intermédiaire du support analogique « arbre » et d'envisager de nouvelles perspectives. Nous pouvons noter que les enfants suivis ont acquis une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur fonctionnement, ils ont pris confiance en eux et ont investi les apprentissages et leur environnement.

L'Épreuve des Trois Arbres a permis à chacun d'entre eux d'exprimer à travers leurs dessins et récits d'arbres ce qui les attirait et ce qu'ils rejetaient. Ensuite, avec le Cahier de l'Arbre, à partir de la problématique posée, ils ont exploré les difficultés et trouvé des solutions. Ils ont inscrit leur histoire dans la temporalité et envisagé un avenir.

En douze séances de quarante cinq minutes, 23 enfants sur 30 ont pu progresser de façon significative dans les apprentissages. Leur efficience cognitive a augmenté d'environ 10 points en six mois. Ils ne sont plus bloqués dans un présent immuable marqué par leurs échecs à l'école, leur pensée s'est mise en route, leur imagination a pris son envol.

Cela n'évacue pas d'autres dispositifs complémentaires de cet accompagnement. Mais se limiter à un diagnostic pour aider un enfant en échec dans les apprentissages occulte de nombreux éléments. Les rééducations orthophoniques permettent à de nombreux enfants de progresser dans le langage oral et écrit. Les suivis psychomoteurs aident d'autres enfants à intégrer leur image du corps et ainsi mieux se situer dans l'espace environnant.

Les thérapies apportent également un mieux-être à des enfants en souffrance. Le soutien pédagogique à l'école conforte les connaissances. Mais si tous ces suivis sont établis sans tenir compte de l'enfant, ses aspirations, ses désirs, ses angoisses, si cela n'entre pas dans un projet qui lui est propre, ils n'auront pas d'effet. Il faut penser la complexité (Morin, 2008). Les concepts, théories, doctrines ne peuvent rendre compte de la singularité et la richesse d'une personne. Pour l'accompagner sur le chemin de la réussite, il faut se mettre à son écoute, accueillir ses émotions, lui permettre de leur donner du sens en pensant seul en présence de l'autre. Dans la rencontre et l'intersubjectivité, l'enfant se découvre et construit sa subjectivité. Il enrichit son monde interne et s'ouvre au monde externe.

Bibliographie

Adi-Japha, E. et Freeman N.H (2001) Development of differentiation between writing and drawing systems. *Developmental psychology*, 32, p.101-114.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachement : A psychological study of the strange situation*. Hillsdale (NJ) : Earlbaum.

Ainsworth, M. (1983) L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 36,1, p.7-18.

Agard, A (1997). *La question du suivi psychologique des enfants en difficulté à l'école*. Document non publié.

Ajuriaguerra, J. (de) (1974) *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson.

Allali, C. (2013). Un aspect méconnu du métier du psychologue de l'école entre prévention et soin : le suivi psy. *Psychologie & Éducation*, 4, 25-35.

American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 : diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5ème édition, Washington D. C.. Consulté sur le site http:/www.psychiatryonline.org.

Anaut, M. (2003). *La résilience. Surmonter les traumatismes.* Paris : Nathan.

Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan, 63*, 30-39.

Anderson, J. R. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge : Harvard University Press.

Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.

Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (p.186-206) . New York : Academic Press.

Astor,R.A., Benbenishty, R. et Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal.* 46(2), p. 423-461.

Atkinson, J., Mc Clelland, D., Clark et R. Lowell (1976). *The achievement motive*. England : Irvington.

Aubineau, L. H., Vandromme, L. et Le Driant, B. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'année psychologique*, 115, 1 p.141-174. DOI : http//dx.doi.org/10.4074/s0003503314000074.

Autin, F. et Croizet, J.C., (2012). Improving Working Memory Efficiency by Reframing Metacognitive Interpretation of Task Difficulty, *Journal of experimental Psychology*, Université de Poitiers. http://www.apa.org/news/press/releases/2012/03/academic-pressure.aspx

Baillargeon, R. (2000) La connaissance du monde physique par le bébé. Héritages piagétiens dans Houdé O. et Meljac C. (dir.) *L'esprit piagétien* (p55-87) Paris : PUF.

Baillargeon, R. et Devos, J. (1991) Object Permanence in young Infants, *Child development*, 62, p.1227-1246.

Baillargeon, R. , Devos, J. et Graber, M. (1989) Location memory in 8 month-old Infans in a Non searcheAB task : Further Evidence. *Cognitive development,* 4, pp 345-367.

Baldy, R. (2008). *Dessine moi un bonhomme. Dessins d'enfants et développement cognitif.* Paris : In press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercice of control*. New York : Freeman.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (2ème édition). Bruxelles : De Boeck Université.

Bartsch, K. et Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York : Oxford University Press.

Baudelot, C., Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles* ? Paris : Nathan.

Bee, H. et Boyd, D. (2008) *Les âges de la vie*. (3e édition). Québec : Editions du renouveau pédagogique.

Bel, E. (2005). Entre l'école et la famille, un tiers : le psychologue dans J.M. Besse (dir.), *Des psychologues à l'école ?* (pp. 157-182). Paris : Retz.

Bénabou, R.,Kramartz, F. et Prost, C.(2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? *Economie et statistiques*. WWW.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es380a.pdf

Benbenishty, R. et Astor, R. A. (2005). *School violence in context : Culture, neighborhood, family, school, end gender*. New York : Oxford University Press.

Bernardin. J. (2013) *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.

Berta, M. (1999). *L'épreuve d'anticipation*. Ramonville : Erès.

Best, F. (1999). *L'échec scolaire* (2è édition). Paris : PUF.

Betts, G. et Neilhart, M. (2010) Revised Profiles of the Gifted & Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 2, p.248-253.

Bideaud, J., Houdé O. et Pedinielli, J. L. (2004) *L'homme en développement.* Paris : PUF.

Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Costes.

Binet, A. et Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*, 11, 191-244.

Binet, A. et Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'année psychologique*, 14, 1-94.

Bion, W. R. (1962) *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.

Bonnefond, A. et Mouraux, D. (2011). *A l'école des familles populaires. Pour se comprendre et apprendre*. Mons : Couleur livres.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bottin, Y., Klaus, P., Florin, A., Rémond, M. et Suchaut, B. (2007). *L'école primaire. Bilan des résultats de l'Ecole*. Haut Conseil de l'Education.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les éditions de Minuit.

Bourgeois, E. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle. *Apprendre et faire apprendre* (p.23-39). Paris : PUF

Bouteyre, E. (2008) *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*. Paris: Belin.

Bowlby,J. (2002) *Attachement et perte*. Vol. 1 L'attachement (Traduit par J. Kalmanovitch) Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1969).

Bowlby, J. (2007) *Attachement et perte*. Vol.2 La séparation : angoisse et colère. (Traduit par D. Weil). Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1973)

Broyer, J. (2013) *Reconstruire l'école primaire : constats, analyses et propositions*. Paris : L'Harmattan.

Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* (Traduit par M. Deleau) Paris: PUF. (Œuvre originale publiée en 1983)

Büchel, F. P. (1995). L'évaluation du potentiel d'apprentissage. Dans J. Lautrey (dir.), *Universel et différentiel en psychologie* (p. 413-448). Paris, France : PUF.

Budoff, M. (1987). The validity of learning potentiel assessment. dans C. Schneider-Lidz (dir.), *Dynamic assessment* (p. 52-81). New-York, NY : Psychological Dimensions.

Bus, A.G. et Van Ijzendoorn, M.H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, *59,* p.1262-1272.

Caille, J.P. et Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. In INSEE (dir.). *France, portait social* (p.115-137). Paris : institut national de la statistique et des études économiques.

Carpenter, M., Nagell, K. et Tomasello, M. (1998) Social cognition, Joint attention and Communicative Competence from 9 to 15 months of Age. *Monographs of The society for Research in Child Development.* p.1-174.

Carrels, N. (2014) Le jeu et ses racines symbolisantes. Dans S. M. Passeron (dir.) *Psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent. Etat des lieux et perspectives.* Paris : In Press.

Castets-Fontaine, B. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Ecoles issus de "milieux populaires". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40, 1, p. 3-25.

Catheline, N. (2012). *Psychopathologie de la scolarité*. Issy Les Moulineaux : Elsevier-Masson.

Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (2002) *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris/Versailles : Delagrave/CRDP.

Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (2008) les écrits intermédiaires pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, n°149, p.60-62. http://id.erudit.org/iderudit/1737ac

Chapelle, G. et Crahay, M. (2009). *Réussir à apprendre*. Paris : PUF.

Champeaux, G. (De), et Sterckx, S. (1966). *Introduction au monde des symboles*. La Pierre qui Vire : Zodiaque.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.

Cognet, G. (2011). *Comprendre et interpréter les dessins d'enfants*. Paris : Dunod.

Cognet, G. et Marty, F. (2013) *Pratique de la psychologie scolaire*. Paris : Dunod.

Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). Introduction : identités et orientations. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 37,4. Doi : 10.4000/osp.1769

Cordié, A. (2002). De la phobie scolaire au surinvestissement du savoir. *Enfances et psy*, 17, p. 105-110.

Crasnier, F. (2012). *L'approche centrée sur la personne en situation de handicap mental*, Thèse de Doctorat en Psychologie non publiée, Université d'Angers, Angers.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

Damasio, A. (1995) *L'erreur de Descartes : la raison des émotions.* Paris : Odile Jacob.

Damasio, A. (1999) *Le sentiment même de soi*, Paris : Odile Jacob.

Damasio, A. (2003) *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob.

Dardier, A., Laïb, N. et Robert-Bobée, I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif : De qui parle t' on ? *Vue d'ensemble. Portrait de la population*. www.insee.fr/fr/ffc/docs-ffc/FPORSOC13a_VE1_educ.pdf

Davis- Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19 ,2), p. 294-304.

Debarbieux, E. (2011). Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école. Rapport au ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf

Debarbieux, E., Anton, N. Astor, R.A., Benbenishty, R.,Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. et Vrand, R. (2012). Le climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire*, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la violence à l'Ecole.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

Delalande, J. (2003). La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy*. 2003 , 4, p.71-80. DOI 10.3917/ep.024.0071

Delaubier, J. P. (2002). La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces ». *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale*. Media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf.

Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. et Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am : Longitudinal coupling between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78, p. 430-447.

Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris: Armand Colin.

Désert, M., Préaux, M. et Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat : Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV, 2, p.207-218.

Desoille, R. (1961). *Théorie et pratique du rêve éveillé dirigé*. Genève: Mont Banc.

Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71, p. 44-56.

Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les cahiers dynamiques*, 50, p.40-46.

Doise W. et Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

Dolto, F. (1984) *L'image inconsciente du corps*. Paris : Le Seuil.

Drieu, D. (2003). La consultation de crise à l'adolescence. L'intérêt de la co-construction du dispositif thérapeutique avec l'adolescent et ses parents. *Dialogue*, 1, 159, p.31-41. DOI 10.3917/dia.159.0031

Drieu, D., Zanello, F. et Proia- Lelouey, N. (2009). Secrets de famille, auto-engendrement négatif et enjeux thérapeutiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 1, 32, p.119-138. DOI 10.3917/cpc.032.0119

Dugravier, R. et Barbey-Mintz, A .S. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & psy*, 2, 66, p.14-22.

Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D., et Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82*, 405-432.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes.* Paris, France : PUF.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4e édition). Paris : Armand Colin

Eggen, P. et Kauchak, D. (2006). *Strategies and Models for teachers : Teaching Content and Thinking Skills*; (5th edition). London : Pearson education.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning : The MASRL model. *Educational Psychologist,* 46 (1), 6-25. DOI : 10.1080/00461520.2011.538645

Eme E. et Rouet, J.F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture compréhension chez l'enfant et l'adulte, Enfance, 4, 53. p. 309-328. DOI : 10.13917/enf.534.0309

Erikson, E. (1971). *Enfance et société*. (Traduit par A. Cardinet). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Erikson, E. (1998) *The life cycle completed.* New York : Norton & Company.

Farrington (D.P.) et Ttofi (M.M.), « Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes », *Criminal Behavior and Mental Health*, 21, 2011, 90-98. Published on line in Wiley Online Library (*wileyonlinelibrary.com*)DOI :*10.1002/cbm.801*.

Fayol, M. (2011). Un esprit pour apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle *Apprendre et faire apprendre* (p.59-73). DOI 10.3917/puf.brgeo.2011.01;0059

Fenouillet, F. (2012). *La motivation* (2è édition.). Paris: Dunod.

Fergusson, H. et Wolkow, K. (2012) Educating children and youth in care : A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*.34, p.1143-1149.

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63.www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/dossier_d_actualite_ife_n_63_les_effets_de_l_education_familiale_sur_la_reussite_scolaire_juin_2011.pdf

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. Dans W. P. Dickson (dir.) *Children's oral communication skills* (p.35-60). New -York : Academic Press.

Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. (2ème édition) Paris : Dunod.

Fonagy, P (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.

Freinet, C. (1994) *Oeuvres pédagogiques*. Tome 2. Paris : Seuil.

Frenkel, S. et Déforge, H. (2015). Métacognition et réussite scolaire : perspectives théoriques. Dans C. Giraudeau et G. Chasseigne (dir.) *Psychologie, éducation et vie scolaire* (p. 87-113). Paris : Publibook.

Freud, A. (2001) *Le moi et les mécanismes de défense.* (Traduit par A. Berman). Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1936)

Freud, S. (2002) *La vie sexuelle.* (Traduit par D. Berger, J. Laplanche et coll.) Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1923).

Freud, S. (2010a) *Le moi et le ça*. (Traduit par J. Laplanche) Paris : Payot & Rivages. (Œuvre originale publiée en 1923)

Freud, S. (2010b) *Au delà du principe de plaisir.* (Traduit par J. Laplanche et J.B. Pontalis) Paris : Payot & Rivages. (Œuvre originale publiée en 1920)

Freud, S. (2011) La sexualité infantile (Traduit par A. Will). Paris : Payot & Rivages. (Œuvre originale publiée en 1920)

Fromage, B. (2011). *L'Epreuve des Trois Arbres, bilan de situation, accompagnement et développement de la personne*. Paris : In Press.

Fromage, B., (2012). *Le bilan psychologique à l'aide de l'Epreuve des Trois Arbres, manuel d'utilisation*. Paris : Eurotest.

Fromage, B. et Crasnier, F., (2012). Médiations de l'arbre dans le développement d'un enfant handicapé mental dans L. Fernandez et J. Gaucher (dir.) *Psychologie de la santé : 12 cas cliniques .* Paris : In Press.

Fromage, B., Leneveu,S., Barbe, S. et Rousseau, T. (2012). Le partenariat orthophoniste-psychologue dans la prise en charge d'un déficit d'expression, *Glossa, 111*, p. 61-77.

Gaillard, B. (2001). *Suivi et accompagnement psychologiques en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Georgieff, N. (2005). Intérêts de la notion de « théorie de l'esprit » pour la psychopathologie. *La psychiatrie de l'enfant*. 2, 48. p. 341-371. DOI : 10.3917/psye.482.0341

Georgieff, N. (2014). Intersubjectivité : une perspective développementale. *Enfance et Psy*. 1, 62, p.50-56. DOI 10.3917/ep.062.0050

Gesell, A. et Ilg, F. L. (1963) *L'enfant de 5 à 10 ans.* (Traduit par I. Lézine et N. Granjon). 4è édition. Paris : PUF.

Gillig, J-M. (2005) *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.

Giolitto, P. (2003) *Histoire de l'école : maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris : imago.

Glasman, D. (2004) et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école. Chambéry : Université de Savoie.

Godon, E. (2002). *Mots pour maux à l'école primaire : enseigner, c'est possible !* Issy Les Moulineaux : ESF

Grissmer, D., Grimm, K.J., Steele, J.S. Aiyer, S.M. et Murrah, W. (2010) Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46, p.1008- 1017

Haag, G. (2014). Les avancées théoriques dans la clinique psychanalytique de l'autisme. Nature des angoisses et des défenses. Entrecroisement avec les autres champs de recherche. Dans M-D. Amy (dir.) *Autisme et psychanalyses*. Toulouse : Erès. p. 49-90. DOI : 10.3917/eres.amy.2014.01.0049

Haight,W., Kayama,M., Kincaid, T., Evans, K. et Kim, N. K. (2013). The elementary–school functioning of children with maltreatment histories and mild cognitive or behavioural disabilities: A mixed methods inquiry. *Children and Youth Services Review*, 35, p.420-428.

Hansen, T., Steenberg, L. M., Palic, S. et Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17, p.383-387.

Haywood, C. et Getchell, N. (2014) Life span motor development.(6e édition). Champaign (ill) : Human Kinetics.

Hegel, G. (2011). *Phénoménologie de l'esprit*. (Traduit par J. P. Lefevre) Paris : Aubier. (Œuvre originale parue en 1807).

Hoglund, W., Klingle, K. et Hosan, N. (2015). Classroom risks and resources : Teacher Burnout, classroom quality and children's adjustement in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53, p.337-357.

Houdé, O. (2015). *La psychologie de l'enfant*. Paris:PUF.

Huber, M. (2013). *Henri Wallon*. *De la psychologie génétique aux pratiques émancipatrices de l'Education nouvelle*. Lyon : chroniques sociales.

Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. (Traduit par Paul Ricoeur). Paris : Gallimard. (Œuvre originale parue en 1950)

Ichou, M. (2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun*. Paris, France : Caisse nationale d'allocations familiales. Dossier d'études n°125.

Imbert, F. (2004). E*nfants en souffrance, élèves en échec*. Issy les Moulineaux : ESF.

Inserm (dir.) (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques.* Expertise collective. Paris : Les éditions Inserm. [http://ipubli-inserm.inist.fr/handle/10608/73].

Inserm (dir.) (2016) Déficiences intellectuelles, une expertise collective de l'Inserm. Paris : Inserm. [http://presse.inserm.fr/deficiencies-intellectuelles-une-expertise-collective-de-l-inserm/22754.]

Iverson, J. M. (2010) Developing language in a developing body : the relationship between motor development and language development. *Journal of Child language*, 37, 2, p.229-261.

Jacobsen, T. et Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations : longitudinal relations to school behavoir and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 4, p.703-710.

Jacobvitz, D. et Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. Dans J. Solomon et C. George (dir.), *Attachment Disorganization*, p. 127-159. New York: Guilford Press.

Joët, G. Usher, E. et Bressoux, P. (2011). Sources of self efficacity. A investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 3, p.649-663.

Kahn,S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2,70-71, p.39-49.

Karmiloff- Smith, A. (1992). *Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge : The MIT Press.

Kaplan, B., Dewey D., Crawford, S. et Wilson, B. (2001). The term comorbidity is a questionable value in reference to developmental disorders data and theory. *Journal of learning disabilities*, 34, 6.p.555-565.

Kavanaugh, R. D. (2006) Pretend play and theory of mind. dans L. Balter et C.S. Tamis- Lemonda, (dir.). *Child psychology : A handbook of contempory issues*(p. 153-166). New York: Psychology Press.

Koch, K. (1958). *Le test de l'arbre*. (Traduit par E. Marmy et H. Niel). Bruxelles : Editest.

Kolb, B., Whishaw, I. Q. (2002) *Cerveau et comportement* (Traduit par J. C. Cassel et H. Jeltsch). Paris : De Boeck et Larcier.

Kohlberg, L. (1963) The develpment of children 's orientations toward a moral order. I, Sequence in the development of moral tought. *Viat humana*, 6, p.11-33. (DOI : 101159/000269667)

Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, *Écrits*. Paris : Le Seuil.

La Haye (De) F. et Bonneton-Botté, N. (2009). Un dispositif de remédiation aux difficultés de compréhension en lecture dans N. Marec-Breton, A.S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton et Bonjour (dir.). Apprentissage de la langue écrite : approche cognitive. Rennes : PUF.

Larroque, B. (2004). Les troubles du développement des enfants grands prématurés mesurés à l'âge scolaire : Revue de littérature. *Journal de Gynécologie Obstétrique et Biologie de la Reproduction*, 33, 6, P. 475-486.

Lazarus, R. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer.

Lazarus, R. (2001). Relational Meaning and Discrete Emotions. Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research. *Series in affective science*. New York : Oxford University Press, p. 37-67.

Lazarus, R. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, *74*, p. 9 - 46.

Le Bouëdec, G. (2001). Une posture éducative fondée sur une éthique. *Cahiers pédagogiques, 393*, p. 18-20.

Lecendreux, M. (2011). TDAH, classification actuelle, problèmes et enjeux. *L'information psychiatrique*, 5, 87, p.379-382.

Lecerf, T., De Ribaupierre, A., Fagot, D., Dirk. J (2007). Psychologie développementale du lifespan. *Gérontologie et société*, 4, 123, p.85-107.

Lecomte, J. (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod.

Lécuyer, R. (1989). *Bébés astronomes, bébés psychologues*. Bruxelles : Mardaga.

Lécuyer, R. (2014). *La construction des premières connaissances.* Paris : Dunod.

Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2è édition.). Paris: Dunod.

Louis, J. M. et Ramand, F. (2010). *L'élève contre l'école : scolariser les "a-scolaires"*. Paris : Dunod.

Luquet, G. H.(1991). *Le dessin enfantin.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. . (1 ère édition en 1927)

Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M.A., et Cibelli, C.E. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology, 33*, p. 681-692.

Maehler, C. et Schuchardt, K. (2016). The importance of working memory for school achievement in primary school children with intellectual or learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 58, p. 1-8.

Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood : a move to the level of representation. Dans Bretherton et E. Waters (dir.). Growing points in attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, p.66-106.

Mangeard-Bloch, N. (2013) L'enseignant et l'enfant dans la littérature enfantine. Dans M. C. Mietkiewicz et B. Schneider (dir.). *Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes* (p.75-84). Toulouse : Erès.

Mariani, A., Chalies, S., Jeandel C. et Rodière, M. (2010). Le nanisme psychosocial, une réalité toujours d'actualité -à propos d'un cas. Archives de pédiatrie. Mai 2010, volume 17, n°5, p.486-490. Doi : 10.1016/j.arcped.2010.02.006

Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C. (dir.). (2011). *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck.

Marzano, R. (2008). Améliorer les résultats de l'enseignement. *Etudes économiques de l'OCDE*, p.101-145.

Mazereau, P., Leboiteux, D. et Rose, P. (2013). Phobie scolaire ou peur d'apprendre ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 62, p.5-8.

Meirieu, P. (2006). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020.* Rapport pour l'UNESCO : Horizon 2020.

Meirieu, P. (2010). *Apprendre… Oui mais comment* (22è édition.). Paris : ESF.

Mélot, A. M. (2001). La représentation de l'esprit chez l'enfant. *Pour la science*, 279, p. 66-72.

Meltzoff, A., Gopnik, A. et Repacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires, and emotions : Explorations of the dark ages dans Zelazo PD, Astingon JW et Olson DR (dir.). *Developing theories of intention : Social understanding and self control*. Mahwah, New Jersey London : Erlbaum, p.17-41.

Meltzoff, A. N., Keith More, M. (2002) Imitation, memory and the representation of persons, Infans Behavoir and development, 25, 1, p.39-61.

Métifeu, C. (1996) Pratique professionnelle en psychologie scolaire : du suivi psychologique. *Psychologie & Éducation*, septembre 1996, p. 23-29.

Mietkievicz, M-C. et Schneider, B. (dir.) Les enfants dans les livres. Représentations, savoirs, normes. Ramonville : Erès.

Miljkovitch, B. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Paris : PUF.

Misès, R. (dir.) CFTMEA-R 2012. Rennes : EHESP.

Morel, S. (2014). La médicalisation de l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, 3, 188.p.119-121.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Moss, E. et Saint-Laurent, D. (2001). Attachment at school-age and school performance. *Developmental Psychology, 37*, p.107-119.

Moss, E., Saint-Laurent, D. et Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school-age. dans J. Solomon et C. George (dir.), *Attachment Disorganization* (pp. 160-186). New York: Guilford Press.

Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. New York : Oxford University Press.

Newell, K. M. (1986) Constraints on the development of coordination, in Wade M. G., Whiting H. T. A., *Motor development in children : aspects of coordination and control*, Dordrecht: Nijhoff, p. 341-360.

Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M.D., Maisonneuve, M.-F., Chupetlovska - Anastasova, A., Kuehn, S. M. et Robaey, P. (2013). Continuities and changes in the friendships of children with and whithout ADHD : a longitudinal, observational study. *Journal of abnormal Child Psychology*, 41, 1161-1175. Doi : 10.1007/s10802-013-9753-9.

Nye, B., Konstantopoulos, S. et Hedes, L.V. (2004). How large are teacher effects ? *Educationnal Evaluation and Policy Analysis*, 26, p.237-257.

OCDE (2007) *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : éditions del'OCDE.

OCDE, (2014). *Résultats du PISA 2012. Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (volume1), PISA, éditions OCDE. http:/dx.doi.org. 1787/978926408827.fr.

Onishi K. et Baillargeon, R. (2005) Do 15-month Old Infants Understand False Beliefs ?, *Science,*308, 5719, p. 255-258.

Organisation Mondiale de la Santé (1993). CIM-10, *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement* : Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic. Paris : Masson.

Papalia, D., Olds, S. et Felman, R. (2010). *Psychologie du développement humain*. Bruxelles : De Boeck.

Paquet, A., Forget, J. et Giroux, N. (2010). L'acceptation sociale d'élèves ayant un trouble envahissant du développement par leurs pairs de la classe ordinaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 50, p.175-190.

Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. Louvain La Neuve : De Boeck supérieur.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherches en soins infirmiers*, 3, 110, p.13-20.

Pechackova, Y., Havigerova, J.M., Jezkova, L., Kucerova, M. (2012) Pilot study : parents in relation to primary school-the needs and attitudes. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 69, p.1983-1992.

Pena-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école ?* Paris : Gallimard.

Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? Dossier : comment les enfants apprennent-ils ? *Enfances et psy*, *24*, 9-17.

Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant.* (1ère édition en 1937) Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1970). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* (1ère édition en 1936). Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1972) *Problèmes de psychologie génétique : l'enfant et la réalité.* (1ère édition en 1972). Paris : Denoël/Gonthier.

Piaget, J. (1991). *La genèse du nombre chez l'enfant*. (1ère édition en 1941). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pourtois, J.P., Humbeeck, B. (2011). Eduquer en milieu pauvre. Transcender les effets de la pauvreté in C. Zaouche –Gaudron (dir.). *Précarité et éducation familiale*, Toulouse : Eres. p.17-37. DOI : 10.3917/eres.zaouc.2011.01.0017

Propp, V. (1970) *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.

Rabain, J. F. (2004) La rivalité fraternelle. Dans Serge Lebovici, R. Diatkine et M. Soulé, *nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (p.2549-2576). DOI 10.3917/puf.diatk.2004.01.2549

Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy Les Moulineaux : ESF éditeur.

Resweber, J. P. (2015). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF. (8ème édition, première édition : 1986)

Reuchlin, M. et Bacher, F. (1969). *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*. Paris : PUF.

Rigal, R. (2003). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques*. Tome 2. (3è édition). Sainte Foy (Québec) : presses de l'université du Québec.

Rigal, R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Risso, B. (2013). *100 idées pour développer la mémoire des enfants.* Paris : Tom Pousse.

Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, 55, 1, p.39-47.

Rochat, P. (2009). *Others in mind : social origins of self-consciouness*. Cambridge : Cambridge University Press, p.121-173.

Rogers, C. R. (1970). *Le développement de la personne* (Traduit par E. L. Herbert) Paris : Dunod. (Œuvre originale publiée en 1961).

Rogers, C. R. (1999). Liberté pour apprendre (Traduit par D. Le Bon) Paris : Dunod. (Œuvre originale publiée en 1971).

Romano, H. (dir.) (2013) *Aide-mémoire. La santé à l'école*. Paris : Dunod.

Romano, H. (2015) *Harcèlement en milieu scolaire : victimes, auteurs : que faire ?* Paris : Dunod.

Romano, H. (2016). *Pour une école bientraitante*. Prévenir les risques psychosociaux scolaires. Paris : Dunod.

Rouche, M (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Nouvelle librairie de France.

Roussillon, R. (2009). *Agonie, clivage et symbolisation*. (2ème édition). Paris : PUF.

Royer, J. (2005). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Revigny sur Ornain : les éditions du journal des psychologues.

Santolini, A., Danis, A. et Tijus, C. (2002). Qualités, propriétés et couples : une approche contemporaine de la précatégorisation chez Henri Wallon. *Enfance*, vol.54, n°4, p.317-340. DOI : 10.3917/enf.544.0317

Savournin, F. (2016) De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires? *Empan*, 1, 101, p.42-46. DOI 10.3917/empa.101.0042.

Scharnhorst, U. et Büchel, F. P. (1990). Cognitive and metacognitive components of learning : Search for the locus of retarded performance. Dans F. P. Bûchel et J.-L. Paour (dir.), Assessments of learning and development potential : Theory and practices. *Numéro spécial du Journal Européen de Psychologie de l'Education*, 5, 2, p. 207-230.

Schunk, D. H. (2012), Learning Theories. *An educational Perspective*, Boston : Pearson Education, 6ème édition

Seligman, M. E. P., (1975). *Helpleness: On depression, Development and Death*., San Francisco : W. H. Freeman.

Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de "compétences parentales". *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 26, p.95-116. DOI 10.3917/rief.026.0095

Siegler, R. (2000). *Intelligence et développement de l'enfant*. Bruxelles : De boeck. (1ère édition en 1996).

Siegler, R. (2001). *Enfant et raisonnement*. Bruxelles : De Boeck (1ère édition 1998).

Soucisse, M.M., Maisonneuve, M.-F. et Normand, S.,(2014) « L'incidence du TDA/H sur les relations d'amitié des enfants et adolescents : mieux comprendre pour mieux intervenir », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 4, 68 , p. 111-131 URL : www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2014-4-page-111.htm.

Spelke, E. (2000). Core knowledge. *American psychologist*, 55, p.1233-1243.

Spitz, R. (2002) De la naissance à la parole : la première année de la vie (Traduit par L.Flournoy) (Œuvre originale publiée en 1951) Paris : PUF.

Staes, L. & De Lièvre, B. (2006) La psychomotricité au service de l'enfant. (4ème édition). Bruxelles : De Boeck & Larcier. ISBN 9782804150075 Spelke, E. (2000). Core knowledge. *American psychologist*, 55, p. 1233-1243.

Steen, M. et Goussé, V. (2011) La réussite scolaire des jeunes enfants issus de milieux défavorisés : les impacts de l'attachement et des processus d'autorégulation. Dans C. Zaouche Gaudron (dir.) Précarités et éducation familiale (p.128-134). Toulouse : Erès. Doi 10.3917/eres.zaouc.2011.01.0128

Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson* (Traduit par A. Lazartigues et D. Pérard) Paris : PUF. (Oeuvre originale publiée en 1985).

Su, Y., Doerr, H., Johnson, W., Shi et J. Spinath, F. (2015). The role of parental control in predicting school achievement independent of intelligence. *Learning and Individual Differences*, p.203-209.

Tan, E. et Goldberg, W. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of applied Developmental Psychology*, 30, p.442-453.

Tanet-Mory, I. (2014) « Troubles de la théorie de l'esprit et de l'intersubjectivité dans l'autisme sans déficit intellectuel : description et perspectives thérapeutiques », *Enfances&Psy,* 1, 62, p.106-115. DOI10.3917/ep.062.0106

Tap, P. et Vinay, A. (2000) Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence. Dans J. P. Pourtois et H. Desmet (dir.), *Le parent éducateur*, Paris : PUF, p.87-157.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.

Tarquinio, C. (2012) *Manuel des psychothérapies complémentaires*. Paris : Dunod.

Tazouti, Y., Flieller, A. et Vrignaud, P . (2005). Comparaisons des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socioculturels contrastés (populaire et non populaire) : Pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 29-46.

Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P., Egeland, B. et Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology, 34*, p. 285-306.

Thommen, E. (2007). *Les émotions chez l'enfant. Le développement typique et atypique*. Paris : Belin.

Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.

Toczeck, M. C. et Martinot, D. (dir.) (2004) *Le défi éducatif*. Paris : Colin.

Trocmé-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre : le seul métier durable aujourd'hui*. Paris : Edition d'organisation.

Van Ijzendoorn, M.H., Schuengel, C et Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and psychopathology, 11*, P. 225-250.

Vermersch, P. (2014) *L'entretien d'explicitation* (8ème édition). Issy Les Moulineaux : ESF.

Vigneron, A. (2010) Les difficultés scolaires et leurs résonances sur l'enfant et sa famille. *Dialogue*, 190, p.81-90.

Vigneron, A. (2013, novembre). L'Epreuve des Trois Arbres, une approche positive contre l'échec scolaire, communication présentée au congrès francophone de psychologie positive, Université de Lorraine, Metz.

Vigneron, A. (2014a, février). Se réorienter dès l'enfance, communication présentée au colloque international interdisciplinaire grandir et vieillir. Comment repenser les âges de la vie, UCO Angers.

Vigneron, A. (2014b, juin). Quitter la quête de la performance pour sortir les enfants de l'échec scolaire, communication présentée au colloque la quête de la performance : un facteur de progrès ? Journées scientifiques de l'université de Nantes.

Vigneron, A. (2015a, juin). Des enfants hors course à l'école. L'aide du psychologue avec l'Epreuve des Trois Arbres, communication présentée aux 6èmes entretiens francophones de la psychologie, FFPP, Université de Lorraine, Nancy.

Vigneron, A. (2015b) Rêverie sur le thème de l'arbre pour l'enfant en échec scolaire. *L'enfant entre rêve et réalité*. 24ème congrès National AFPEN (p.542-556). Septembre 2015.

Vigneron, A. (2016) Ouvrir un espace de pensée à l'école pour l'enfant en échec scolaire. *Envie d'école*, 86, p. 22-23.

Vinay, A. (2001). *Entre stratégie d'attachement et stratégie de coping : une identité en construction chez les adolescents adoptés*. Thèse de doctorat en psychologie, université Toulouse-Le Mirail, Toulouse.

Vinay, A. (2014). *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent* (2e édition). Paris : Dunod.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. (Traduit par F. Sève Paris : la dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

Wahl, G. (2015) *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : PUF.

Walker, A. et MacPhee, D. (2011). How home gets to school : Parental Control strategies predict children 's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, p.355-364.

Wallon, H. (1970) *De l'acte à la pensée*. (1ère édition en 1942) Paris : Flammarion.

Wallon, H. (1982) *La vie mentale*. (1ère édition en 1938) Paris : éditions sociales.

Wallon, H. (1949) *Les origines du caractère chez l'enfant*. *Les préludes du sentiment de personnalité.* Paris : PUF

Wallon, H. (1989) *Les origines de la pensée chez l'enfant*. (1ère édition en 1945) Paris : PUF

Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leardership*, 51, 4, p. 74-79.

Wechsler, D. (2006). *WISC-IV : échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants* (4è édition.). Paris: ECPA.

Wellman, H. M. et Barnejee, M. (1991) Mind and emotion : Children's understandong of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9 ,2, p.191-214. Doi : 10.1111/j.2044-835x.1991.tb00871.x

Widlöcher, D. (1975) L'interprétation des dessins d'enfants. Bruxelles : Mardaga.

Williford, A., Maier, M., Downer, J., Pianta, R. et Howes, C. (2013). Understanding how children 's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, p.299-309.

Wimmer, H. et Perner, J. (1983) Beliefs about Beliefs, *Cognition*, 13, p. 103-128.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

Winnicott, D. W. (2006). La mère suffisamment bonne. (La préoccupation maternelle primaire -1956; la mère ordinaire normalement dévouée – 1966; la capacité d'être seul- 1958. Paris : petite bibliothèque Payot.

Wynn, K. (1992) Addition and subtraction by human Infants, *Nature*, 358, p. 749-750.

Wynn, K. (2000) Findings of addition and subtraction in infants are robust and consistent. *Child Development*, 71, p. 1535-1536.

Zanga, A. (2011). *EPOCY-2-3. Epreuve de positionnement en cycles 2 et 3*. Paris : ECPA.

Zaouche-Gaudron, C. (2010). *Le développement social de l'enfant : du bébé à l'enfant d'âge scolaire*. Paris : Dunod. Zazzo, R. (1952). La psychologie scolaire. *Enfance*, 5,5, p.387-398.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION **7**

PARTIE THEORIQUE **11**

1. Différentes perspectives du développement de l'enfant **11**
1.1. Les fonctions psychomotrices de l'enfant 12
1.1.1. La croissance physique 12
1.1.2. Le développement du cerveau 13
1.1.3. Les capacités perceptives 15
1.1.4. Les habiletés motrices 16
1.1.5. Les étapes du développement moteur : 24
1.2. Modèles théoriques de développement : entre pensée et interactions. 27
1.2.1. Piaget (1896-1980) et le développement de la pensée logique 28
1.2.2. Le développement des habiletés sociales : la théorie de l'esprit 36
1.2.3. Henri Wallon (1879-1962) et la construction de la personne 40
1.2.4. Vygotski (1896-1934) et le développement social de l'intelligence 46
1.2.5. Bruner (1915-2016) et les interactions de tutelle 48
1.3. Des espaces spécifiques d'acquisition 50
1.3.1. Etapes dans le développement du langage 51
1.3.2. Le jeu 54
1.3.3. Le dessin 57
1.3.4. L'écriture 59
1.3.5. La production d'écrits 61
1.4. Le développement affectif et social 63
1.4.1. Freud (1856-1939) et la théorie psychosexuelle 64
1.4.2. La théorie psychosociale d'Erikson (1902-1994) : la construction de l'identité. 72
1.4.3. Bolwby (1907-1990) et la théorie de l'attachement. 78
1.4.4. Développement de la conscience de soi et de la socialisation. 82

2. De l'enfant à l'élève en milieu scolaire, apprentissages et échecs. **88**
2.1. Le milieu de l'école et les apprentissages 89
2.1.1. L'évolution de l'école en France 89
2.1.2. Les apprentissages 94
a) Théories de l'apprentissage 95
b) De l'enfant à l'élève 101
c) Transmettre et accompagner : rôle de l'enseignant. 108
2.2. Le milieu scolaire et les situations particulières 117
2.2.1. Des situations « hors normes » 117
a) Les enfants avec déficience intellectuelle 118
b) Les enfants à « haut potentiel » 119
2.2.2. Des échecs dans certains apprentissages 121
a) les enfants présentant un trouble spécifique des apprentissages 121
b) Les enfants présentant un trouble attentionnel 122
2.2.3. Des difficultés dans le milieu scolaire 124
a) Les enfants avec autisme ou trouble du développement 124
b) Les enfants « bolides » 125
c) Les enfants angoissés 126
d) Les enfants impopulaires 127
e) Le harcèlement à l'école 128
2.2.4. Des difficultés à l'extérieur de l'école 129
a) Les difficultés culturelles 130
b) La précarité des familles 131
c) Une parentalité en souffrance 131
2.3. De la difficulté à l'échec à l'école élémentaire 134
2.3.1. Qu'est-ce que l'échec scolaire ? 134

a) L'évolution de la notion d'échec scolaire 134
b) Les élèves en échec à l'école élémentaire 136
c) Les causes de l'échec 138
2.3.2. Les remédiations 140
a) les remédiations pédagogiques 140
b) les aides relationnelles 144
c) Les aides sociales dans les réseaux d'éducation prioritaire 145
d) Les aides du psychologue à l'école 146

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DE LA RECHERCHE 153

1. Problématique et hypothèses 153
1.1. Problématique 153
1.1.1. La complexité des situations d'échec à l'école 154
a) Une multitude de causes 154
b) De nombreuses pratiques 154
c) Peu de résultats 156
1.1.2. Une autre approche de la difficulté 157
a) Une approche globale 157
b) L'approche centrée sur la personne 157
c) l'approche phénoménologique 158
1.1.3. Des outils 158
a) L'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre 159
b) l'accompagnement par le psychologue scolaire 161
1.1.4. Conclusion 164
1.2. Hypothèses 165
1.2.1. Hypothèse générale 165
1.2.2. Hypothèses opérationnelles 166
1.3. Conclusion 170
2. Population, procédure et outils méthodologiques 171
2.1. Introduction 171
2.2. Population 171
2.3. Procédure 174
2.3.1. Première étape 174
2.3.2. Déroulement du recueil de données 175
2.4. Méthodologie 175
2.4.1. Mesures objectives 176
a) EPOCY 2-3 176
b) WISC IV 176
2.4.2. Approche phénoménologique 176
a) L'Épreuve des Trois Arbres 176
b) Le Cahier de l'Arbre 179
2.5. Conclusion 183

TROISIEME PARTIE : RESULTATS 184

1. Analyses quantitatives 184
1.1. Étude 1 184
1.1.1. Sujets : 184
1.1.2. Matériel et procédure : 185
1.1.3. Prédictions : 185
1.1.4. Résultats : 185
1.1.5. Discussion : 188
1.2. Limites méthodologiques 190
1.3. Étude 2 191
1.3.1. Sujets : 192
1.3.2. Matériel et procédure : 192
1.3.3. Prédictions : 192

1.3.4. Résultats : 192
a) Groupe expérimental....193
b) Groupe contrôle....196
1.3.5. Discussion 198
1.4. Étude 3 199
1.4.1. Sujets : 199
1.4.2. Matériel et procédure : 200
1.4.3. Prédictions : 200
1.4.4. Résultats : 200
a) Groupe expérimental....200
b) Groupe contrôle....205
1.4.5. Discussion 208
1.5. Étude 4 209
1.5.1. Sujets : 209
1.5.2. Matériel et procédure : 209
1.5.3. Prédictions : 210
1.5.4. Résultats 210
a) Groupe expérimental....210
b) Groupe contrôle....214
1.5.5. Discussion 217
1.6. Conclusion 219
2. Analyses qualitatives.... 221
2.1. L'Épreuve des Trois Arbres 222
2.1.1. Les dessins 222
a) Les arbres de base....222
b) Les arbres mythiques....225
2.1.2. Les récits....228
a) La description des arbres : les adjectifs de l'étape 4....228
b) Les actions des arbres : les verbes des étapes 9 et 10....230
c) Les relations entre les arbres : les thèmes de l'Arbre de Rêve et de l'Arbre de Cauchemar. 237
2.1.3. Conclusion 242
2.2. Le Cahier de l'Arbre 243
2.2.1. Approche linéaire : de la phase initiale au dénouement 243
2.2.2. Le rôle moteur du négatif....250
2.2.3. Conclusion 250

QUATRIEME PARTIE : DISCUSSION-CONCLUSION 251

1. Introduction 251
2. l'expérience corporelle 251
3. Un accompagnement pour développer la pensée 253
4. Un espace de jeu et de créativité 254
5. Le travail du négatif 258
6. Au delà de l'échec scolaire, un nouveau rapport à l'école et au monde 259
7. Limites de l'étude 261
7.1. Un petit nombre d'enfants 261
7.2. La représentativité de la population....261
7.3. Le groupe contrôle....262
8. Conclusion et points à approfondir.... 262

BIBLIOGRAPHIE 265

TABLE DES MATIERES....285

TABLE DES TABLEAUX....288

TABLES DES ILLUSTRATIONS 290

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les étapes du développement moteur d'après Bee et Boyd 24
Tableau 2 : Les stades piagétiens 33
Tableau 3 : *Les stades de la personnalité selon Wallon* 44
Tableau 4 : *Les étapes du développement du langage* 51
Tableau 5 : Les stades du développement affectif selon Freud 66
Tableau 6 : Les stades psychosociaux d'Erikson 75
Tableau 7 : Scores au WISC IV étude 1 185
Tableau 8 : Scores en mathématiques (EPOCY2-3) étude 1 186
Tableau 9 : Scores en orthographe (EPOCY 2-3) étude 1 187
Tableau 10 : Score en lecture (EPOCY 2-3) étude 1 188
Tableau 11 : Scores au WISC IV groupe expérimental étude 2 193
Tableau 12 : Scores en mathématiques groupe expérimental étude 2 194
Tableau 13 : Scores en orthographe groupe expérimental étude 2 194
Tableau 14 : Scores en lecture groupe expérimental étude 2 195
Tableau 15 : Score au WISC IV groupe contrôle étude 2 196
Tableau 16 : Score en mathématiques groupe contrôle étude 2 196
Tableau 17 : Score en orthographe groupe contrôle étude 2 197
Tableau 18 : Score en lecture groupe contrôle étude 2 197
Tableau 19 : Scores au WISC IV groupe expérimental étude 3 200
Tableau 20 : Score en mathématiques groupe expérimental étude 3 201
Tableau 21 : Scores en orthographe groupe expérimental étude 3 202
Tableau 22 : Scores en lecture groupe expérimental étude 3 203
Tableau 23 : Scores au WISC IV groupe contrôle étude 3 205
Tableau 24 : Scores en mathématiques groupe contrôle étude 3 206
Tableau 25 : Scores en orthographe groupe contrôle étude 3 206
Tableau 26 : Scores en lecture groupe contrôle étude 3 207
Tableau 27 : Scores au WISC IV groupe expérimental étude 4 210
Tableau 28 : Scores de l'indice de compréhension verbale 211
Tableau 29 : Score des épreuves de l'indice de raisonnement perceptif 212
Tableau 30 : Scores en mathématiques groupe expérimental étude 4 212
Tableau 31 : Scores en orthographe groupe expérimental étude 4 213
Tableau 32 : Scores en lecture groupe expérimental étude 4 214
Tableau 33 : Scores au WISC IV groupe contrôle étude 4 214
Tableau 34 : Scores en mathématiques groupe contrôle étude 4 215
Tableau 35 : Scores en orthographe groupe contrôle étude 4 216
Tableau 36 : Scores en lecture groupe contrôle étude 4 216

Tableau 37 : Environnement des arbres de base 222
Tableau 38 : Éléments composant l'environnement 223
Tableau 39 : Environnement des arbres mythiques 225
Tableau 40 : Éléments composant l'environnement des arbres mythiques 225
Tableau 41 : Adjectifs attribués aux arbres de l'étape 4 dans les ETA 1 229
Tableau 42 : Adjectifs attribués aux arbres dans l'ETA 2 229
Tableau 43 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 9 de l'ETA 1 231
Tableau 44 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 9 de l'ETA 2 231
Tableau 45 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 10 de l'ETA 1 233
Tableau 46 : Verbes attribués aux arbres dans l'étape 10 des seconds ETA 235
Tableau 47 : Relations établies entre AR et AC dans les étapes 11des ETA 238
Tableau 48 : Issue envisagée pour les Arbres de Rêve et de Cauchemar 239
Tableau 49 : Nature des relations amicales entre AR et AC 240
Tableau 50 : État initial des arbres 244
Tableau 51 : Déclenchement : problématiques 245
Tableau 52 : Actions entreprises 248
Tableau 53 : Dénouement 249

Tables des illustrations

Illustration 1 : dessins « du bonhomme » d'enfants de 3 ans et demi-4 ans 21
Illustration 2 : Dessins d'enfants de 5 ans 22
Illustration 3 : Dessins d'enfants de 8 ans 23
Illustration 4 : La mémoire de travail d'après B. Risso 102
Illustration 5 : La boucle phonologique selon Baddeley d'après B. Risso 103
Illustration 6 : La pyramide des besoins de Maslow 105
Illustration 7 : L'Arbre de base d'Elina 178
Illustration 8 : L'Arbre mythique de Brandon 179
Illustration 9 : Dessin de la 1ère étape du CA de Brandon 180
Illustration 10 : Dessin de la 2ème étape du CA de Brandon 181
Illustration 11 : Dessin de la 3ème étape du CA de Brandon 181
Illustration 12 : Dessin de la 4ème étape du CA de Brandon 182
Illustration 13 : Dessin du dénouement du CA de Brandon 182
Illustration 14 : Arbre de base 1er ETA de Damien 223
Illustration 15 : Arbre de base 2nd ETA de Damien 224
Illustration 16 : Arbre de base 1er ETA de Chloé 224
Illustration 17 : Arbre de base 2nd ETA de Chloé 224
Illustration 18 : Arbre mythique du 1er ETA de Robin 226
Illustration 19 : Arbre mythique du 2nd ETA de Robin 227
Illustration 20 : Arbre mythique du 1er ETA de Lucie 227
Illustration 21 : Arbre mythique du 2nd ETA de Lucie 227
Illustration 22 : Dessin de la 1ère étape du CA de Laura 246
Illustration 23 : Dessin de la 1ère étape du CA de Robin 247
Illustration 24 : Dessin de la 1ère étape du CA de Lucie 247
Illustration 25 : Dessin de l' Arbre de rêve ETA de Jordan 255
Illustration 26 : Dessin des étapes 1 et 2 du CA de Jordan 256
Illustration 27 : Dessin des étapes 3 et 4 du CA de Jordan 256
Illustration 28 : Dessin de la 5ème étape du CA de Jordan 257

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) Annie Gaunet Vigneron
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **21** / **09** / **2016**

Annexes

Annexe 1 : autorisation des parents **I**

Annexe 2 : Protocole de l'Epreuve des Trois Arbres **II**

Annexe 3 : Protocole du Cahier de l'Arbre **V**

Annexe 4 : L'ETA 1 d'Alicia **VIII**

Annexe 5 : L'ETA 2 d'Alicia **X**

Annexe 6 : Tableaux comparatifs entre filles et garçons **XII**

Annexe 7 : Tableaux des étapes 4 de l'ETA **XVI**

Annexe 8 : Tableaux des étapes 9 de l'ETA **XXVI**

Annexe 9 : Tableaux des étapes 10 de l'ETA **XXX**

Annexe 10 : Tableaux des étapes 11 de l'ETA **XXXV**

Annexe 11 : Le CA d'Alicia **XL**

Annexe 1 : autorisation des parents

Annie Vigneron
Psychologue scolaire

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un travail universitaire entrepris avec Benoît Fromage, professeur de psychologie à l'université d'Angers, j'effectue une recherche concernant des enfants scolarisés en CE2 et leur rapport aux apprentissages, notamment les difficultés qu'ils rencontrent et les ressources qu'ils mettent en œuvre.

Accepteriez-vous que votre enfant participe à cette étude ? Elle se fait sur le temps scolaire, en lien avec l'enseignant de la classe et l'école de sorte que l'emploi du temps et le cours des acquisitions n'en soient pas perturbés. Elle ne prendra que quelques séances réparties dans l'année scolaire. Conformément à la réglementation en vigueur, le nom de l'enfant n'apparaîtra pas. Toutes les données seront anonymées.

Si vous donnez votre accord, vous pouvez à tout moment de l'étude décider que votre enfant n'y participe plus.

Si vous souhaitez de plus amples renseignements concernant ce projet, vous pouvez me contacter au numéro indiqué ci-dessus en me laissant un message ou vous adresser à l'enseignant de votre enfant. Un rendez-vous vous sera proposé.

Cordialement,

Annie Vigneron

J'accepte que mon enfant.....
participe à l'étude effectuée par Annie Vigneron, psychologue de l'Education nationale, concernant des enfants scolarisés en CE2 et leur rapport aux apprentissages.

A.....le.....

Signature des parents ou du responsable légal,

Annexe 2 : Protocole de l'Epreuve des Trois Arbres

L' Epreuve des Trois Arbres,
(Fromage, 2012)

consignes et passation

1 1 le protocole de recueil : les consignes

L'Epreuve des Trois Arbres comporte trois parties appelées phases, elles mêmes découpées en étapes (12).

La phase I est intitulée « arbre de base » (étape 1 à 8),

La phase II est intitulée « arbre mythique » (étape 9 à 11),

La phase III est intitulée « lecture partagée » (étape 12)

La passation de l' Epreuve des Trois arbres est réalisée en deux séances de 45 minutes. Lors de la première séance, la phase I est proposée et lors de la seconde les phases II et III.

Phase I Arbre de base

E 1 En prenant ton temps, **dessine un arbre** dans le carré blanc / sur la feuille (*à répéter trois fois*).

E 2 En regardant les trois arbres, indique celui que tu **préfères** et celui que tu **aimes le moins** *(mettre un « plus » et un « moins » à côté du chiffre).*

E 3 En regardant attentivement chaque arbre, écris à côté du dessin les **images, les mots** ou les **expressions** qui viennent spontanément à ton esprit en considérant ton dessin.

E 4 Dans le rectangle sous chaque dessin raconte l'histoire de l'arbre, une histoire qui le raconte **comme s'il parlait …**, **son histoire**. Commence par le premier à gauche (1 à 3).

E 5 *A propos de l'arbre « positif » il est demandé :*

5a En **observant** attentivement cet arbre indique ce que tu remarques plus précisément, ce qui attire ton attention spontanément…

5b En le regardant quelles **impressions** et quels **sentiments** te procure cet arbre ?

5c Concrètement quels sont les **besoins** réels de cet arbre ?

5d Comment **faire** pour satisfaire les besoins de cet arbre ?

5e Comment cet arbre **souhaiterait** pousser ? Comment voudrait-il **devenir** ?

5f Que **refuserait-**il de **devenir** ?

E 6 *A propos de l'arbre « négatif » il est demandé :*

6a En **observant** attentivement cet arbre indique ce que tu remarques plus précisément, ce qui attire ton attention spontanément…

6b En le regardant quelles **impressions** et quels **sentiments** te procure cet arbre ?

6c Concrètement quels sont les **besoins** réels de cet arbre ?

6d Comment **faire** pour satisfaire les besoins de cet arbre ?

6e Comment cet arbre **souhaiterait** pousser ? Comment voudrait-il **devenir** ?

6f Que **refuserait-**il de **devenir** ?

E 7 **«** Imagine une histoire qui associe ces deux arbres *(montrer les dessins marqués d'un « plus » et d'un « moins »)* **comme si l'un et l'autre se parlaient... »**

E 8 « Imagine une histoire qui relie et rassemble les trois arbres **comme s'ils se parlaient entre eux… que deviennent-ils ? »**

Phase II Arbre mythique

E 9 « Dans ce rectangle (*marqué AR*) dessine **l'arbre de tes rêves** … comme tu le vois ... *»*

Attendre que le dessin soit achevé et ajouter :

Quelles **images** te viennent quand tu le regardes ? *(inscrire à côté)*...

Puis (dans le rectangle en dessous) :

Raconte le rêve de cet arbre comme s'il rêvait… **que devient-il ?**

9a En **observant** attentivement cet arbre indique ce que tu remarques plus précisément, ce qui attire ton attention spontanément…

9b En le regardant quelles **impressions** et quels **sentiments** te procure cet arbre ?

9c Concrètement quels sont les **besoins** réels de cet arbre ?

9d Comment **faire** pour satisfaire les besoins de cet arbre ?

9e Comment cet arbre **souhaiterait** pousser ? Comment voudrait-il **devenir** ?

9f Que **refuserait-**il de **devenir** ?

E 10 « Dans ce rectangle (*marqué AC*) dessine un **arbre de cauchemar**…»

Attendre que le dessin soit achevé et ajouter :

« Quelles **images** te viennent quand tu le regardes ? *(inscrire à côté)*…

puis (dans le rectangle en dessous)

Raconte le cauchemar de cet arbre comme s'il rêvait … **que devient-il ?** »

10a En **observant** attentivement cet arbre indique ce que tu remarques plus précisément, ce qui attire ton attention spontanément…

10b En le regardant quelles **impressions** et quels **sentiments** te procure cet arbre ?

10c Concrètement quels sont les **besoins** réels de cet arbre ?

10d Comment **faire** pour satisfaire les besoins de cet arbre ?

10e Comment cet arbre **souhaiterait** pousser ? Comment voudrait-il **devenir** ?

10f Que **refuserait-**il de **devenir** ?

E 11 « Imagine un rêve qui associe ces deux arbres… **Que deviennent-ils** ? »

Phase III Confrontation bibliographique

E 12 Reprendre le recto de la fiche et devant les trois arbres dessinés initialement (E 1) proposer les consignes suivantes :

12 a Si on associait à chacun de tes arbres une période de temps, lequel correspondrait au passé ? Lequel au présent et lequel au futur ? Comment ferais-tu pour les ranger du passé au futur ?

12 b **Certains** disent « Le premier arbre dessiné correspond au **passé**..., le second au **présent**..., le troisième à **l'avenir**.. Comment vois-tu cela ? »

Annexe 3 : Protocole du Cahier de l'Arbre

Le Cahier de l'Arbre

Six séances sont envisagées. Cinq séances correspondent à l'élaboration de l'histoire. La sixième séance est consacrée à la lecture partagée de l'ensemble des productions et à la constitution d'un album que l'enfant peut emporter s'il le souhaite.

Chaque séance est constituée de trois parties :

Mise en situation : exercices respiratoires, détente, histoire racontée...
Accompagnement sous forme d'entretien d'explicitation
Mise en forme : figuration, oralisation, écriture

Les questions posées varient en fonction du cheminement de chaque enfant. Celles-ci sont données à titre indicatif.

Première séance : mise en place de la situation initiale de l'histoire

1. Ancrage perceptif

(on regarde éventuellement les arbres environnants, des photos et images d'arbres)

Comment vois-tu l'arbre ?
Est-il grand ? Petit ? Peux-tu le décrire ?

Comment est le tronc ? Sa forme ? Long ? Court ? Mince ? Gros ? Quelles couleurs ? Comment est l'écorce ? Est-elle lisse ? Rugueuse? Avec des cicatrices ? Des nœuds ? Des trous ?

L'arbre a t' il des branches ? D'où partent-elles ? Combien en a t' il ? Comment sont-elles ? Que portent les branches ? Des feuilles ? Des aiguilles ? Des fruits ? Des animaux ? D'autres éléments ?

Et le pied de l'arbre ? Où se trouve t' il ? Comment est sa base ? Voit- on des racines ?

Les racines sont-elles profondes ? Comment est le sol dans lequel elles s'enfoncent ? Qu'y a t' il sous la terre ?

2. Localisation et environnement : le cadrage

Où l'arbre est -il situé ?
Au bord de la mer ? Dans la montagne ? La plaine ? Sur une colline ? En bas d'une colline ? Dans une vallée ? Au bord d'une rivière ? D'un lac ? Dans une ville ? Un village ? Dans le désert ? Dans une forêt ? Un bois ? Une haie ? Un verger ? Un champ ? Un jardin ? Un parc ? Un square ?

Qu'y a t' il autour de l'arbre ? D'autres arbres ? Des plantes ? Des animaux ? Des gens ?

3. Provenance et datation

Est-il jeune ? Vieux ?

Comment est -il arrivé là ? Comment a t' il poussé ensuite ?
(*pour aider l'enfant, nous regardons dans des documentaires comment les arbres naissent et grandissent*)
Qu'est-ce qu'il aime bien dans sa vie d'arbre ? Qu'est-ce qu'il n'aime pas ? Que voudrait-il changer ?

Deuxième séance : perturbation
A la recherche d'une définition du « problème » par l'enfant, origine et conséquences

1. L'origine des problèmes de l'arbre

Qu'est-ce qui dérange l'arbre ? Qu'est ce qui est difficile dans sa vie ? Quels problèmes rencontre t' il ?

Est t' il malade ? (*on se renseigne sur les différentes maladies de l'arbre*)
Dans ce cas, où a t' il mal ? Quelle partie de l'arbre est touchée ? Que ressent-il ? Où ?

Est- il malheureux ? Qu'est-ce qui le rend malheureux ? Son tronc ? Ses branches ? Ses racines ? Son environnement ? Est t' il dérangé par ce qui l'entoure ? Le vent ? La pluie ? Le soleil ? Le froid ? La chaleur ? Le bruit ? Le silence ? Les animaux ? Les plantes ? Les gens ?

Est t' il victime d'une catastrophe naturelle ? Inondation ? Sécheresse ? Feu ? Tremblement de terre ? Tsunami ? Éruption volcanique ? Ou d'une catastrophe causée par des personnages de son environnement ?

Se fait-il du souci pour un autre arbre ? Un autre personnage ?

2. Les dangers que court l'arbre

Comment ressent il le danger ? Que voit il ? Qu'entend t' il ? Qu'est ce que cela fait à son tronc ? Ses racines ? Son houppier ?

Qu'est-ce qui l'inquiète ? Lui fait peur ? Pour lui ? Pour d'autres ?

Que risque t' il de lui arriver ? Que risque t' il de perdre ? Que craint il pour l'avenir ?

Troisième séance : Expérience vécue du « problème » par l'intermédiaire de l'arbre

Mise en situation

1.Installation du vécu

Comment se présentent les problèmes que l'arbre rencontre ? Peux tu les décrire ?

Que ressent-il ? Que Voit – il ? Qu'entend t' il ? Que pense t' il de ce qu'il vit ?

2. Exploration de sorties

Que peut t' il faire pour les dépasser ? Lui-même ?

A qui peut -il demander de l'aide ? *(aide des documentaires et contes)*

Quels objets peut- il utiliser ?

Où va t' il trouver de l'aide ? Quand ?

Qui lui répond ? Comment ? Où ? Quand ?

Que met -il en place ?

Quatrième séance : actions et partenaires

Mise en situation

1. *posture de l'arbre, action entreprises*

Qu'est ce que l'arbre entreprend ? Où ? Quand ? Comment ?

2. les aidants

Qui l'aide ? Comment ? Que font ceux qui l'aident ?

3.Les opposants

Qui affrontent -ils ? Que font les ennemis ? Comment ? Où ? Quand ? *(on recherche quels peuvent être les ennemis de l'arbre en cherchant dans les livres mis à disposition)*

Cinquième séance : dénouement et perspectives d'avenir

1.Les résultats

Quels sont les résultats des interventions de l'arbre ?

Quels sont les résultats des interventions de ses alliés ?

Quels sont les résultats des actions des opposants ?

2.Les changements

Comment va l'arbre maintenant ? Les racines ? Le tronc ? Le houppier ? Que se passe t' il en lui ? Autour de lui ?

Qu'est-ce qui a changé pour l'arbre ? Les aidants? Les opposants ?

3.Les projets

Qu'est -ce que l'arbre envisage de devenir ? Que souhaite-t- il ? Que met -il en place ?

Que deviennent les aidants ?

Que deviennent les opposants ?

Sixième séance : Conclusion

Lecture partagée du parcours réalisé

Compléments et modifications des dessins et récits

Présentation et représentation du Cahier de l'Arbre

Annexe 4 : L'ETA 1 d'Alicia

Etape 4 : Récit associé à chaque dessin

A1 C'est un arbre qui est **tout seul** dans un champ. **Quelqu'un** le ***retrouve***. L'arbre était **tout cassé** et la personne le **répare**. Le **vent** avait cassé les branches.
« **Je** suis **parti** chez un homme qui m'a réparé. Il y avait trois arbres qui étaient **méchants** avec moi. Et les arbres sont partis chez une **autre personne**. Je suis **heureux maintenant** ».

A2 Il était **chez** une personne, un homme. C'était son champ avec son arbre. Il voulait mettre un **autre** arbre à **sa place**. Il a amené l'arbre chez une **autre** personne pour qu'il soit **plus heureux**. On **s'occupe bien** de lui. On l'**abrite** avec une couverture de la pluie. Les **3 arbres** sont venus et ont dit qu'il était **moche**. Il **a dit** que c'étaient eux les **moches.**

A3 Il était **heureux**. L'homme avait mis une balançoire sur une branche qui a **cassé**. L'arbre était **triste**. Une autre branche a **poussé** au **printemps** et des feuilles. Il y avait des fleurs qui **étouffaient** l'arbre. L'arbre a **cassé** les fleurs. La personne a planté des fleurs **autre part** et l'arbre était **heureux**.

Etape 9 : Récit Arbre de rêve.

L'Arbre de Rêve rencontre l'arbre imaginaire. Il est dans les rêves lui aussi. Ils rêvent de sapins, d'animaux, de fleurs. Il y a du soleil. L'Arbre Imaginaire est le meilleur copain de l'Arbre de Rêve. Ils parlent ensemble. Ils disent qu'ils sont heureux dans la nature avec plein d'autres jolis arbres.

Etape 10 : Récit Arbre de Cauchemar.

Il est moche et entouré d'arbres moches. Ils sont tous pareils, gris foncés. On peut les confondre. Le rêve de l'Arbre de Cauchemar se réalise et devient un Cauchemar. Les arbres gris méchants ont pris les beaux arbres et les enfants ne sont plus protégés. Ils les traumatisent en leur disant ce qui va se passer dans leur cauchemar : ils ne verront plus jamais les beaux arbres et feront partie de l'équipe des gris.

Caractéristiques	A3+	A1-	E9/ Arbre de Rêve	E10/ Arbre de Cauchemar
A : perçu	Il est le **plus joli** avec ses couleurs foncées	Il a des petites feuilles	Ses feuilles sont **belles**. Elles sont vertes comme dans un rêve.	Il a une forme **bizarre** et une couleur **pas très jolie** : gris foncé.
B : ressenti	Le tronc est costaud, l'arbre est en bonne santé.	C'est dommage	Il est **gentil**, **bien élevé**. Il fait **attention aux autres** arbres en les **protégeant** avec ses feuilles.	Il est **méchant** avec les **enfants**.
C : besoin	Il a besoin d'eau	Il n'a besoin de rien	Nourriture et eau	Il a besoin de **bonheur** mais il **n'y arrive pas**.
D : action	On lui **apporte** de l'eau avec un arrosoir.	On ne fait rien.	Les **enfants** qu'il **protège** lui **apportent** du terreau et l'arrosent.	**Avoir une famille** mais il **n'en a pas**. Il était tellement **méchant** qu'on l'a **abandonné**.
E : devenir désiré	Etre **beau**	Un arbre avec de grandes feuilles	Il voudrait être **le plus grand** des arbres parce qu'il est tout le temps **le plus petit**. C'est le **seul**.	Il voudrait devenir **joli**, avoir des feuilles.
F : devenir refusé	**Moche**	**Moche**	Encore plus **petit**. Il ne pourrait plus **protéger** les enfants. Il serait **triste et tout seul**.	Encore **moins joli**, **triste**. On se **moquerait** de lui. Il serait **encore plus seul**.

Etape 11 : AR x AC

L'arbre imaginaire (AI) rencontre AR. Ils vont voir AC. Ils vont le voir pour qu'il soit plus **gentil**. « Sois plus **gentil** avec les gens à qui tu as fait du **mal**. » il leur avait fait **peur.** Il n'est pas d'accord. AR et AI lui demandent : « Pourquoi ? » AC répond : « **Je veux que tout le monde soit malheureux comme moi.** ».

Annexe 5 : L'ETA 2 d'Alicia

Etape 4 : Récit associé à chaque dessin

Récit de A1

Il est dans un jardin à côté d'une maison. Il n'est **pas petit** mais il y a des **arbres plus grands**. Il aimerait bien **devenir** comme eux.

Récit de A2

Il est dans un champ. Il y a d'autres arbres qui se **moquent** de lui, de ses **feuilles bouclées**. Il ne va pas bien, il est **malade**.

Récit de A3

Il est dans un jardin. Il n'y a **pas d'autre arbre** avec lui. Il aime bien. Comme ça, il est **tranquille**. Personne ne l'**embête**.

Etape 9 : Récit Arbre des Rêves :

Il est dans un champ tout seul. Il y a des chevaux. Les chevaux s'abritent sous ses feuilles quand il pleut et quand il y a trop de soleil.

Etape 10 : Récit Arbre de cauchemar :

Il est redevenu normal. Avant, il avait des feuilles vertes. Il a été transformé par le magicien. Il se sent mieux avec ses feuilles rouges. Il est content de ne pas être comme les autres. Il veut avoir sa vie. Il veut être libre. Avec les feuilles vertes, tout le monde était pareil. On ne fait pas attention à eux. Avec ses feuilles rouges, on va plus le remarquer.

Caractéristiques	A1+	A3-	E9/ Arbre de rêve	E10/ Arbre de Cauchemar
A Perçu	Il est **grand**. Il a beaucoup de feuilles.	Il a des feuilles bouclées.	Il a **beaucoup** de feuilles jaunes	Il a des feuilles rouges et un tronc noir
B Ressenti	Il est **gentil**. Il n'aime pas être méchant. Il veut **être bien avec les autres**, **avoir des amis.**	Il est en **mauvaise santé**.	Il a l'air **content**	Il fait un peu **peur**
C Besoin	De la terre, de l'eau.	D'herbe	Il a besoin d'**amis**	Il veut être **libre**
D Action	Une fille lui **donne** de l'eau et de la terre, c'est une fille qui habite dans la maison à côté du jardin où il se trouve.	Il est dans un champ.	Un **ami** va venir le voir	Qu'on le laisse **tranquille**
E Devenir désiré	Il voudrait **devenir grand** comme les **plus grands** arbres. Il aimerait bien toucher les nuages.	Etre **moyen** comme **tout le monde**. **Il ne veut pas qu'on le remarque**.	Il voudrait être **comme les autres** arbres	Qu'on le **remarque** et qu'on l'**aime**
F Devenir refusé	**Pas beau, méchant, petit**.	**Moche**. **Tout le monde** se **moquerait** de lui.	Il ne veut **pas être tout seul.**	Il ne veut pas être **moche** et **rejeté**.

Etape 11 :

Ils sont contents de se retrouver parce qu'ils se comprennent tous les deux alors que ceux qui ont les feuilles vertes ne les comprennent pas. En étant ensemble, ils vont réussir à se faire accepter. Les arbres aux feuilles vertes vont accepter qu'ils soient différents d'eux.

Annexe 6 : Tableaux comparatifs entre filles et garçons

Scores des filles et des garçons au WISC IV et à l'EPOCY 2-3

Tableau 1 : scores des filles au WISC IV

Enfants	1er test	2nd test
Ilona	60	78
Eglantine	67	77
Peggy	67	75
Dora	76	84
Sophie	52	66
Zélie	79	86
Audrey	53	76
Laura	71	78
Sheila	78	94
Louna	89	87
Lucie	83	106
Elina	96	116
Moyenne	72,58	83,58
écart-type	13,03	10,52

Tableau 2 : Scores des garçons au WISC IV

Enfants	1er test	2nd test
Louis	73	74
Martin	76	91
Mathéo	72	84
Titouan	76	85
Damien	94	136
Ludovic	53	71
Ryan	59	81
Maxime	89	100
Brandon	95	94
Steven	71	71
Scott	102	111
Erwan	107	120
Moyenne	81,86	92,08
écart-type	18,13	18,32

Tableau 3 : Scores des filles en mathématiques

Enfants	1er test	2nd test
Ilona	20	35
Eglantine	33	69
Peggy	33	35
Dora	39	43
Sophie	30	39
Zélie	43	50
Audrey	43	48
Laura	24	39
Sheila	37	56
Louna	31	44
Lucie	26	57
Elina	43	48
Moyenne	33,5	46,5
écart-type	7,42	9,69

Tableau 4 : Scores des garçons en mathématiques

Enfants	1er test	2nd test
Louis	44	69
Martin	56	67
Mathéo	33	54
Titouan	52	63
Damien	41	69
Ludovic	20	20
Ryan	28	33
Maxime	48	52
Brandon	44	63
Steven	22	39
Scott	47	69
Louis	50	59
Moyenne	40,25	54,75
écart-type	11,27	15,41

Tableau 5 : Scores des filles en orthographe

Enfants	1er test	2nd test
Ilona	57	77
Eglantine	31	35
Peggy	35	46
Dora	73	92
Sophie	49	68
Zélie	36	55
Audrey	49	51
Laura	15	34
Sheila	43	47
Louna	62	64
Lucie	26	55
Elina	57	64
Moyenne	43,66	55
écart-type	13,69	11,04

Tableau 6 : Scores des garçons en orthographe

Enfants	1er test	2nd test
Louis	22	37
Martin	55	55
Mathéo	13	17
Titouan	47	47
Damien	45	49
Ludovic	55	55
Ryan	11	34
Maxime	40	50
Brandon	55	64
Steven	38	66
Scott	40	51
Louis	30	38
Moyenne	43,16	47,25
écart-type	15,82	13,44

Tableau 7 : Scores des filles en lecture

Enfants	1er test	2nd test
Ilona	42	52
Eglantine	31	35
Peggy	35	46
Dora	73	92
Sophie	30	66
Zélie	24	86
Audrey	30	76
Laura	9	78
Sheila	22	38
Louna	39	65
Lucie	22	25
Elina	25	47
Moyenne	31,58	45
écart-type	15,1	19,46

Tableau 8 : Scores des garçons en lecture

Enfants	1er test	2nd test
Louis	22	37
Martin	32	38
Mathéo	8	22
Titouan	28	37
Damien	35	57
Ludovic	39	60
Ryan	8	27
Maxime	30	39
Brandon	30	48
Steven	29	53
Scott	48	34
Louis	22	38
Moyenne	22,91	40,83
écart-type	11,25	11,06

Annexe 7 : Tableaux des étapes 4 de l'ETA

Récits des étapes 4 de l'ETA

Enfants	ETA 1	ETA 2
1 Robin	Il était une fois un arbre qui était tout seul sans amis. Un autre arbre se moque de lui. Il lui dit des méchancetés. Un jour, un arbre qui avait des bosses, qui était mal fait. Tous ses amis se moquaient de lui. Le grand père est arrivé, les amis se sont enfuis. C'est un arbre qui était bien fait. Tous ses amis étaient là et n'arrêtaient pas de le coller parce qu 'il était bien fait, ses branches, ses fruits et son tronc.	Je suis grand et je veux être le plus grand arbre du monde entier. J'ai des racines énormes avec beaucoup de pluie et du soleil. Je suis trop petit et je n'ai même pas de fruits et même pas de feuilles comme tout le monde. Je suis grand mais trop penché. Et pourtant, j'ai des feuilles et des branches seulement en été. Je suis né comme ça. Je suis dans un champ.
2 Bastien	Il n'est pas beau. Il n'aime pas les couleurs de ses feuilles. Il est malheureux. On se moque de lui, de ses branches en forme d'oreilles. C'est surtout A3 qui se moque de lui. Il est gentil. Il a beaucoup d'amis : des oiseaux, surtout des aigles. Il propose aux oiseaux de faire leur nid dans ses branches. Il a plein d'amis. Il est ami avec l'homme qui l'arrose pour qu'il grandisse.	J'ai des amis. Il parle avec des copains. « Ma vie, elle est bien avec des amis. » Il est dans les bois. Ses amis sont des loups et des lions. Il est grand. Il a plein d'amis oiseaux, des aigles et des lions. Il est aussi dans un bois. Il est dans la forêt. Il trouive plein de copains arbres. Avec un petit oiseau jaune, ils sont les meilleurs amis du monde.
3 Corentin	Il pleut, il y a des nuages, du soleil. L'arbre pousse avec de l'eau. Quand il est grand, il faut encore de l'eau pour qu'il grandisse encore. Des messieurs l'apportent dans des seaux. Il y a des feuilles, des pommes. A côté, il y a du raisin. Il est dans un champ avec d'autres pommiers. Les fleurs poussent. D'abord il est petit. Après les messieurs mettent de l'eau avec un seau. Après il devient plus grand. Il ne peut pas bouger, pas marcher. Il faut rester à sa place. Il en a marre. Il voudrait bouger, marcher, parler. Il ne peut pas bouger, pas parler. Il en a marre. Il y a de la terre qui le nourrit, de l'eau. Il pousse encore, encore.	Il est dans la ville. Il est grand. Il a reçu beaucoup d'eau. Il a des pommes. Il est dans un parc où les enfants viennent jouer. A côté de lui, il y a d'autres arbres qui n'ont pas de fruits. C'est un petit arbre dans une forêt. C'est en hiver. Il n'a plus de feuilles. Il est différent des autres arbres. Il sent mauvais, les autres arbres ne l'aiment pas. Il est malade. Il a des fruits pourris. Il est beau. Il a de belles feuilles. Il pousse très vite. Ses branches sont solides. Il sent très bon. Il a des fleurs qui sentent très bon.

	Après il est grand, plus grand que les autres.	
4 Jordan	Une petite graine tombe d'un chêne. Elle vole par le vent et un moment donné le vent s'arrête et quand le vent s'arrête, la petite graine s'arrête. Une petite graine tombe et s'enfonce dans la terre et grandit dans la nuit. Il est né tordu à cause de la pluie et du vent.	Il était une fois un arbre qui était né méchant. Ses parents l'ont élevé méchant. Il était méchant avec toute sa famille sauf son arrière-arrière grand-père qui n'était pas de la même espèce. Il jouait avec lui aux dominos. Il commence à être adulte. Il était une fois un arbre qui est né à partir d'une graine de sa mère. Il a grandi avec sa mère, son père et ses grands parents. Il est juste à côté de sa mère. Il grandit bien. Il a des branches qui donnent des fruits diaboliques et des branches trop longues qui vont jusqu'à la ville. Il était une fois un arbre avec de longues branches qui pouvaient atteindre l'espace et les planètes. Il avait plusieurs têtes qui pouvaient bouger dans tous les sens. Ses branches protègent les humains en détruisant ce qui est méchant.
5 Alicia	C'est un arbre qui est tout seul dans un champ. Quelqu'un le retrouve. L'arbre était tout cassé et la personne le répare. Le vent avait cassé les branches. « Je sui parti chez un homme qui m'a réparé. Il y avait trois arbres qui étaient méchants avec moi. Et les arbres sont partis chez une autre personne. Je suis heureux maintenant. Il était chez une parsonne, un homme. C'était son champ avec son arbre. Il voulait mettre un autre arbre à sa place. Il a amené l'arbre chez une autre personne pour qu'il soit plus heureux. On s'occupe bien de lui. On l'abrite avec une couverture de la pluie. Les trois arbres sont venus et ont dit qu'il était moche. Il a dit que c'était eux les moches. Il était heureux. L'homme avait mis une balançoire sur une branche qui a cassé. L'arbre était triste. Une autre branche a poussé au printemps et des feuilles. Il y avait des fleurs qui étouffaient l'arbre. L'arbre a cassé les fleurs. La personne a planté des fleurs	Il est grand. Il est dans un jardin à côté d'une maison. Il n'est pas petit mais il a des arbres plus grands. Il aimerait bien devenir plus grand. Il est dans un champ. Il y a d'autres arbres qui se moquent de lui, de ses feuilles bouclées. Il ne va pas bien, il est malade. Il est dans un jardin. Il n'y a pas d'autre arbre avec lui. Il aime bien. Comme ça, il est tranquille. Personne ne l'embête.

	autre part et l'arbre était heureux.	
6 Jennifer	C'est un sapin. Il est dans la forêt avec d'autres sapins. C'est un arbre aux feuilles vertes. Il est petit et dans un jardin. Il est tout seul. Il est près d'une route avec d'autres arbres. Il est grand.	Il était une fois un enfant qui plante une graine dans la terre. Il l'arrose. Il y a du soleil puis la feuille pousse. Il devient graine. Il est dans le jardin. Il y a des fleurs. Il n'y a qu'un arbre. C'est un arbre moyen. Il ressemble à un mouton. Il est près d'une forêt. La graine de l'arbre est venue par le vent. Il est près de la route avec un autre arbre. Un écureuil a une graine. Il la dépose auprès d'un lac. Il est avec beaucoup d'arbres. Il devient grand, plus grand qu'A1, plus grand que les autres arbres.
7 Dora	Il veut rencontrer d'autres arbres. Il est dans un champ. Il est grand. C'est un pommier. Les autres arbres du champ ne sont pas des pommiers. C'est un cerisier dans le même champ que le pommier. Il est loin de lui. C'est un poirier dans le champ à côté du cerisier.	Il fait tomber plein de pommes de ses branches par terre. Elles sont bonnes. Elles sont mûres. Une dame va les ramasser, les nettoyer et les manger. L'arbre pousse. Les pommes poussent dans l'arbre. Les pommes vont pousser et après elles vont tomber. Elles vont être mûres. Les feuilles vont tomber. Les feuilles vont devenir jaunes ou vertes ou rouges. C'est un petit arbre. Il est jeune. Des fleurs vont pousser. Après, ça va devenir des pommes.
8 Irina	Des feuilles vertes tombent. Elles sont malades. L'arbre a froid en hiver. Maintenant il va mieux. Ses feuilles vont repousser. IL pousse. Il devient grand. Il y a de l'eau dans la terre. On ne la voit pas. Il a de grandes racines. Le vent fait tomber les feuilles. Il y a de l'orage. Il se retrouve sans feuilles. C'est en automne. L'orage abîme l'arbre. Il est cassé. Des branches tombent. Il n'en a plus. Il n'y a plus que le tronc.	Il est beau. Il va bien. Il regarde le ciel à côté d'une maison. Il y a d'autres arbres avec lui. Ce sont ses amis. Il est gros. Il n'a pas d'amis. On ne l'aime pas. Ça ne lui plaît pas. Il n'a peur de rien. Il est en colère. Il est tout fin. Il est à côté d'autres arbres plus grands dans une forêt.. Il se moque de ceux qui sont gros ou plus petits. Il préfère ceux qui sont fins comme lui.
9 Églantine	Il était une fois un arbre très joli mais triste. Il ne voyait personne. Mais un jour, une gentille dame lui dit bonjour. L'arbre a ensuite des enfants arbres avec une femme arbre. Ils sont	C'est un arbre qui parle. Il se trouve beau. Il est heureux d'être un arbre. Il est à côté d'autres arbres comme lui.

	heureux. Il était une fois un arbre qui n'aimait personne. Une gentille fille lui dit bonjour. Il répond au revoir. Il est triste. Il reste seul. Il a des enfants. Il était une fois une maman arbre. Elle a trois cent soixante enfants. Elle leur donne du poison sans faire exprès et ils meurent.	L'arbre regarde les oiseaux voler. Il aime bien les oiseaux. Il rêve d'avoir un petit garçon arbre. Il regarderait les oiseaux avec lui. C'est un arbre qui peut p^rendre des choses avec ses branches mais il ne peut pas les voir. Il est triste. Il n'a pas d'arbre autour de lui.
10 Peggy	Il est grand. Il a poussé avec ses racines. Elles sont profondes.Il est dans un jardin avec d'autres arbres. Les autres arbres sont plus petits. Il est petit. Ses feuilles sont petites. Il est à côté d'une fontaine sur une place d'un village. Il est tout seul. Il est plus gros que les autres. Son tronc est gros, ses feuilles sont grosses. Il est dans un pays chaud où il y a beaucoup de soleil. Il est dans une forêt.	Il est joli avec son tronc marron. Il est grand. Il est content d'être avec d'autres arbres. Son tronc est gros. Il est petit.Il se sent moche. Il n'aime pas être petit. Il est dans un pays chaud. Il y a d'autres arbres. Son tronc est petit. Il est grand. Il veut devenir joli. Il veut avoir des fleurs roses et des fruits. C'est un pommier au milieu d 'un champ.
11 Mathéo	Un tronc marron avec un trou et un écureuil qui vit dans le trou en hiver. Je suis un tronc d'arbre qui parle. Je vis dans une ville. Je suis avec d'autres arbres. Je suis bien fait. J'aime la forme et la couleur verte du houppier.	L'arbre a poussé à côté de la mer. Un gros rocher l'a fait tomber dans une rivière. Il est tout vieux. Il flotte sur l'eau. Les oiseaux (les mouettes) viennent se poser sur lui pour chercher à manger. Un arbre et à côté une pomme. C'est un pommier. Il a des pommes qu'on peut ramasser. Un hibou habite dans l'arbre. Derrière le château, il y a un arbre. Il est tout blanc et vert. Il ne reçoit pas de soleil et il est tout seul.
12 Martin	Il y a plein d'oiseaux dessus, un perroquet. Il est grand. Il est dans une forêt avec d'autres arbres. Il a des boules de noël. C'est noël et c'est un jour d'anniversaire. Il est dans une une maison. C'est un sapin. Il y a des cadeaux autour. Il est dans un champ. Il y a plein d'abeilles dedans. Un monsieur l'arrose avec sa grosse remorque.	C'est un arbre de noël. Il est décoré avec des boules dans une maison. Il est dans un pot mais il a encore des racines. Après noël, il va redevenir un sapin dans un jardin à côté d'une forêt. C'est un arbre qui aime bien la pluie. Il a des pommes. Elles sont bonnes. Il a des grandes racines qui dépassent de la terre. C'est un cactus qui a beaucoup, beaucoup de piquants. Ses racines dépassent de la terre.

13 Louis	C'est un arbre au milieu d 'une route. Sa base est dans le goudron. Il est tout seul. Il a un nid d'oiseau. Il est dans une forêt avec d'autres arbres. Il n'a pas beaucoup de feuilles. Des gens l'ont tronçonné. Ils ont coupé quelques branches.Ils vont le couper par le pied.Après, la souche va pourrir. Il est dans le milieu de rien du tout à côté d'une école. Il a été planté par des enfants de l'école. Il pousse bien.	Il est auprès d'une maison dans un jardin. Tout va bien pour lui. Mais l'herbe le gratte. C'est l'été. Il est en train de pourrir parce qu'on ne l'entretien pas. On ne peut même pas le prendre pour brûler dans le feu. Il est en train d'être brûlé. Un enfant a mis de l'essence partout et le feu avec un briquet. Les flammes entourent son tronc, ses branches et ses feuilles. Il va mourir. Il ne restera que des cendres.
14 Titouan	Il est petit dans la forêt. Il a beaucoup de feuilles. Il est jeune. Il est grand avec de grandes feuilles. Il est content d'avoir de belles feuilles. Il est dans un champ. Il est grand. Ses feuilles sont abîmées et petites. Le vent souffle fort. Il est au bord de la mer. Il y a de l'eau qui vient sur l'arbre quand il y a des tempêtes.	Ce petit arbre vit à la campagne. Il fait très très beau. Le jardinier l'arrose. L'arbre grandit grâce au soleil et au jardinier. L'arbre est dans un pays froid. Il a toujours de l'eau. Il n'a presque pas de terre. Il a très froid. Il ne voulait pas être gros et avoir des feuilles moches. Il reçoit beaucoup de vent toute la journée. A côté de lui, il y a un drapeau.
15 Sophie	Qu'est-ce que tu es beau, l'arbre ! Lui dit un autre arbre. Il répond : je suis trop maigre et je ne peux pas avoir d'eau. Je suis trop gros, je suis vieux. Je suis bien trop gros parce que je bois trop d'eau.	Il était un arbre pourriture qui vivait dans les herbes. Il n'a pas de branches. Les autres arbres se moquent de lui. Ils disent : on dirait de la pourriture. Il dit : ce n'est plus moi le plus beau. Je suis le plus costaud. Il est dans la forêt avec deux autres arbres. Je suis le plus merveilleux sur terre et je suis le plus beau et le plus jeune.
16 Zélie	Le vent souffle, l'arbre perd ses feuilles. Il est dans la forêt avec plein d'autres arbres. Il va se casser. Il est à côté d'une maison. Il a plein de branches et de feuilles. Il est gros. Il a une branche cassée. Il a des cerises qui sont mûres. On pourra les manger. Il est à côté d'une maison, les petits enfants vont les manger.	Il est au milieu d'un jardin avec des salades et des fleurs. Il est beau. On lui a taillé les branches. D'autres ont repoussé. Il est perdu. On l'a déplanté. Il était avant dans une forêt. Il est maintenant dans un pré avec des vaches. Il est bossu. Le vent a poussé les racines. Les racines sont fragiles. Il a eu une maladie. Il est maintenant guéri mais fragile.
17 Audrey	Il y a un nouvel arbre dans la forêt. Quelqu'un a pris un camion et l'a amené dans la forêt. Il est content. Il a	Il a des pommes. Ses branches sont bizarres.

	des arbres à côté de lui. Il voit le ciel, le soleil, les nuages. Il prend l'air. L'arbre est cassé, des gens ont coupé des arbres. Il a été cassé avec une tronçonneuse. Après, on coupe des planches pour faire des escaliers. Il est petit. Les autres sont grands. Il veut devenir grand comme les autres. Il ne peut pas. Il n'a pas assez d'eau. Il est dans la forêt. Ses racines sont petites.	Elles sont un peu tordues. Il dit qu'il veut être un champion à ses enfants. Mais il ne l'est pas. Ses pommes ne sont pas encore mûres. Il y a deux lapins. L'arbre est petit. Les racines sont petites aussi mais il est bien planté dans la terre. Il est content parce qu'il y a deux lapins. Il est plus grand que les autres. Deux fleurs ont poussé à côté de l'arbre. Les feuilles penchent vers la droite. Ça risque de le faire tomber.
18 Laura	Il y a un jour , un monsieur a planté un arbre dans son jardin. L'arbre a poussé de mois en mois. Les racines sont sorties de la terre pour chercher de la nourriture pour que l'arbre s'alimente. Au bout d'un moment, le monsieur a été obligé de couper l'arbre parce qu'il était trop grand. Dans la forêt, il y a un arbre fruitier où poussaient des oranges. Chaque mois, des gens viennent les ramasser. Et au bout d'un moment, quelqu'un l'a coupé et l'a mis chez lui pour garder les oranges pour lui. C'est un arbre qui a perdu ses feuilles et maintenant il n'a plus que ses branches. L'hiver est arrivé, alors il a perdu toutes ses feuilles. Il a de très très longues racines.	Quand il était petit, il voulait être DJ. Il a vu un,e étoile filante, a fait un vœu et son vœu s'est réalisé. Il voudrait bien voir des licornes. Avant il était méchant. Il faisait exploser des voitures et même des camions citernes. Maintenant il s'est transformé en licorne. La corne a poussé en une nuit. Il a commencé à devenir aimable. Quand il était petit, il aimait la guerre et voulait apprendre à manier les armes. Il est allé en mission pour sauver des gens prisonniers. Il voudrait que ça se termine bien. Il ne veut pas mourir dans une bataille. Il veut vivre.
19 Damien	J'étais une petite graine, j'ai poussé dans la terre et je suis devenu un grand arbre. Des feuilles qui ont poussé sur mes branches. Je suis très joli. Mes feuilles brillent au soleil. Je suis très petit. Je ne pousse pas très très vite. Il n'y a pas beaucoup d'eau dans la terre pour qu'il boive avec ses raines.	Il était beau, content avec ses cerises sur lui. Des enfants viennent les cueillir. Il n'a pas de longues racines. Il a de belles feuilles. Il est beau et grand. Des enfants montent sur lui. 9A lui fait plaisir. Il rend les enfants joyeux. Il est tout petit. Personne ne peut monter dessus. A côté, des gens donnent des graines aux oiseaux. Il ne grandit pas vite. Il n'a pas beaucoup de terre et pas beaucoup d'eau.
20 Ludovic	Il raconte qu'il a des racines. Elles sont grandes et blanches. Il dit qu'il est marron et vert. Il dit qu'il a un tronc marron. Il a des racines. Elles sont grandes, elles ont blanches et marron.	L'arbre était dans la forêt. Les castors ont fait des trous pour y dormir. Ils utilisent les feuilles comme couverture. L'arbre n'est pas content. Après, il va avoir froid quand la neige va se mettre dans les trous.

	Il raconte qu'il est beau. Il parle. Il a un gros tronc marron. Il est vert.	Il y a un arbre qui est grand. Il n'est pas trop bien. Il a mal au tronc à cause des éclairs. Ça le brûle. Des personnes veulent l'arbre pour faire du feu dans la cheminée. Il est beau. Il y a deux éclairs qui partent. Il y a des branches pointues. Il a grandi jusqu'au ciel.
21 Ryan	Il aime bien quand ses feuilles tombent. C'est comme des cheveux. Le vent fait tomber les feuilles. Ca lui fait des chatouilles. La pluie fait comme la douche, il aime bien. Il aime bien les cailloux. Avec ses branches, il joue au ballon. C'est comme un gardien qui fait de la jonglerie. Quand il n'a pas de balle, il le fait avec les cailloux. C'est un ronchon. Il n'aime pas les cailloux, les feuilles, la terre, les branches, tout sauf les ballons gonflables. Il croit que ça peut le faire voler.	Je voudrais bien rencontrer des copains. Quand il était bébé, il n'avait pas de copain donc il en voudrait un. Il était tout le temps gentil, jamais méchant. Mais il est tout seul. Il était vraiment trop méchant. Quand il rencontrait des arbres, il disait des méchancetés. Il n'aime pas quand les gens font des câlins. Il veut toujours être petit. Il ne veut pas grandir. Il est tout le temps gentil avec A1. Il ne veut pas être méchant.
22 Maxime	Je m'appelle fluo parce que je suis rigolo. Je suis le plus beau. Toutes les filles sont folles de moi. Il a les meilleurs fruits. Il est très joyeux. Il chante très bien. Il sait faire de la batterie. Il adore les applaudissements du public. Il est rigolo avec sa tête de chèvre. Il fait rire tous les enfants.	C'est un aigle qui cherche les œufs du cobra là où il y a le trou. Il trouva les œufs, est surpris par un cobra qui était dans le trou. L'arbre dit au cobra : « laisse les œufs tranquilles ou tu connaîtras la mort. » Le cobra a trop peur. Il ne savait pas que l'arbre parlait. Il se déplace avec ses racines. Un arbre magique dit à son ami le cobra : « chasse le mulot, il n'arrête pas de grignoter toutes mes feuilles, il n'y en a plus maintenant. » Le cobra a dit à l'arbre : « merci de m'avoir servi le dîner » et l'arbre vécut heureux. Un monsieur arriva et dit : « Il faudrait le scier. Bon je vais chercher ma tronçonneuse. » L'arbre dit à son ami écureuil : « Sors moi de cette situation, je n'ai pas envie d'être mort. » Le monsieur arriva avec sa femme. Elle dit : « on ne va pas abattre l'arbre. C'est un bébé arbre. »
23 Sheila	Un arbre dans la campagne. Il y a des animaux à côté de lui. Il est dans une ville. Il voit des gens qui se promènent. Il veut se promener	Des visiteurs viennent regarder des arbres, surtout le cocotier. « J'ai l'habitude de voir des visiteurs.

	mais il ne peut pas parce qu'il n'a pas de jambes. Il aurait bien aimé aller jouer avec d'autres arbres. Il est devant une maison. Il est tout seul, il a froid parce qu'il n'a pas de soleil. Il voudrait être au soleil avec d'autres arbres.	Je suis content de ne pas être seul. ». Il se sent bien là où il est dans un parc avec beaucoup d'autres arbres. Je vois aussi des visiteurs. Des fois, je voudrais être tranquille, tout seul. Le bruit le dérange. Il y a un parking juste à côté. Quand les voitures se garent, elles font du bruit. Il est jeune. Il aime bien quand des gens viennent le voir. Il est dans un pays chaud au bord d'une route. Il voudrait changer de place pour aller dans une forêt avec d'autres arbres.
24 Louna	Il y a eu du vent et j'ai perdu mes feuilles. J'ai eu froid. J'habite dans une ville. J'ai gardé mes feuilles parce que j'ai eu de l'eau et que je viens de pousser . Grâce à la terre et l'eau qui tombe. Je vis dans une forêt. J'ai encore mes bébés feuilles. Elles ne poussent pas avec l'eau et la terre. Le vent souffle et j'ai froid. Je vis à la campagne.	Un jour le cyprès a vu une petite fille en voiture avec sa maman. Elles sont descendues de la voiture pour aller le voir. La petite fille l'a trouvé beau. Le cyprès a dit : « je pense qu'elle m'aime. » C'est un cocotier. Il a vu une chauve -souris. Elle s'est posée sur lui pour piquer ses noix de coco. L'arbre a dit : « arrête, c'est mes noix de coco. » La petite fille a dit : « arrête la chauve- souris. » La chauve -souris est partie. La petite fille a dit : « heureusement que j'étais là pour le sauver l'arbre. » C'est un érable à sucre. Le petit lapin a pris pris une fleur et l'a mise sur l'arbre. L'arbre a dit : « Enlève moi ça, ça fait tomber mes feuilles. » Le lapin a mangé la fleur. La fille en trotinette voulait cueillir la fleur. Il était trop tard. Elle est allée en cueillir d'autres.
25 Lucie	Il nous présente sa vie. Il y avait beaucoup d'oiseaux sur lui et puis les oiseaux ne venaient plus. Beaucoup de personnes venaient faire des photos avec lui et dans son pays il y avait beaucoup de vent et ses feuilles tombaient. C'était dans une rue de Paris. Je vais raconter ma vie et ma famille. J'ai deux petits frères qui sont avec la maman. J'ai aussi ma maman. J'habite à Longues. Il y a beaucoup d'autres arbres dans ma ville. Pour avoir moins froid, je me couvre avec mes branches. Je voudrais être une maman arbre mais je n'ai pas de mari ni d'enfant. Dans monpays, il n'y a que moi. Il y fait très	Il raconte qu'il est beau. Il trouve beaux ses feuilles et son tronc. Il aime bien sa place parce qu'il est au soleil. Autour de lui, il y a plein d'arbres. Il n'y a presque pas de nuages. Il ne se trouve pas beau. Il n'aime pas ses feuilles. Il ne fait pas beau. Il pleut. Il y a des nuages gris. Il n'aime pas la couleur marron clair de son tronc. Il est grand. Il aime bien ses feuilles et surtout son tronc. Il fait beau chez lui. Il y a un grand soleil. Il est auprès d'une rivière. Il voit d'autres arbres.

	très beau. Je suis triste. Et puis un jour, j'ai vu un autre arbre qui est venu vers moi. Il m'a dit bonjour et nous sommes devenus amoureux.	
26 Elina	J'ai plus de feuilles que les autres, je suis content. J'ai moins de feuilles que les autres. Il est un petit peu jaloux de A1. Plus tard, il aimerait bien avoir beaucoup de feuilles comme les autres. Il est encore trop petit pour avoir plein de feuilles.	Il prend soin de ses feuilles. Mais il trouve son houppier trop plat. C'est le seul à avoir des fleurs. Il se trouve bien où il est. Il reçoit le soleil et le vent. Il est content. C'est un arbre imaginaire au tronc rose et aux feuilles violettes. Il a aussi de l'herbe violette. Il aime bien la chaleur. Il reçoit la chaleur et le vent. Il veut rester où il est. Il n'est pas très content. C'est le plus petit de tous les arbres. Il ne se sent pas très bien où il est. Il aimerait changer de place. Il reçoit la chaleur au lieu du vent. Il se trouve trop petit.
27 Brandon	J'ai perdu toutes mes feuilles, je n'ai pas de soleil vers moi, le vent me pousse. Il a de jolies feuilles sur lui. Il a des bourgeons qui poussent sur ses branches, il peut attraper de l'eau en dessous de lui avec ses racines. Il commence à grandir, il a très chaud, il a beaucoup de feuilles sur lui. Il dit qu'il habite dans la forêt, qu'il a des amis dans la forêt, des arbres.	C'est un cocotier. Il y a plein de noix de coco. Un monsieur est passé en dessous. Il s'est pris quatre noix de coco sur la tête et sur le pied. C'est un sapin. Au dessus de lui, il y a plein de cadeaux, sur lui une guirlande , une étoile et des boules. Il voudrait bien sortir à l'extérieur mais il est bloqué à l'intérieur avec des enfants et un bébé. C'est un peuplier. Il est dehors. Il peut jouer avec les enfants. Un monsieur est venu en vélo, l'a posé à côté. Avec le vent, il est tombé, ça fait mal au tronc et aux branches de l'arbre.
28 Steven	Il est jeune. Les branches sont grandes. Il a poussé avec une graine. Il perd les branches. Il est mort. Il y avait des nids de bêtes. Elles ont grignoté le bois. Il pleut. Il y a du soleil. Ça fait un arc en ciel. C'est un arbre qui fait des fruits, des pommes.	Il est grand. Il est dans la forêt. Il a des copains. Il a cent ans. Il regarde les gens, les enfants qui s'amusent. Il n'aime pas la musique trop forte. Ça fait tomber ses aiguilles. Des pommes de pin sont tombées de l'arbre. L'enfant avec la trottinette a échappé aux pommes de pin. Le pin est au bord de la mer. La pluie vient. Ça lui fait du bien. Les racines la boivent. Il est dans un verger avec des poiriers. Il y a aussi des framboisiers. Il a cinquante ans. Il a beaucoup de pommes. C'est pour faire de la gelée.
29 Scott	Il aime bien les écureuils qui s'entraînent à voler. Les écureuils aussi aiment bien s'entraîner sur lui.	Il a envie d'avoir des amis.

	Il aime bien les gens parce que les gens boivent les noix de coco. Il voudrait plus se rapprocher de la plage. Il est en Amérique. Il est à côté d'un mur. Il n'aime pas que les gens viennent le voir parce qu'ils le touchent. Ça le chatouille. Ça fait qu'il perd ses épines.	Il n'a pas envie d'être hypnotisé par sa branche de guerre pour ne pas semer le chaos dans le monde. Il est sauvé par sa branche -licorne. L'arbre est triste. Quelqu'un a enlevé la princesse. Il veut enlever toute la réserve de diamants de l'arbre. Il aime bien que des gens récupèrent des pokeballs. Il affronte Pikatchu. L'arbre en possession du pokemon empoissonne Pikatchu. Brasi- Galli arrive et bat le pokemon.
30 Erwan	J'ai deux ans. Je suis un arbre, je mesure un mètre quarante Je me réchauffe grâce au soleil. J'ai poussé à côté de chez Newen dans le champ de ses ânes . Je suis un pommier et les ânes mangent mes pommes. Je suis le même arbre. J'ai froid à cause du vent qui a fait tomber toutes mes feuilles. Je sais que la neige va bientôt venir. Je n'ai plus de pommes. Je suis encore le même arbre. Je suis tout seul car les ânes sont rentrés à cause du froid. J'ai de la neige sur mon tronc donc j'ai froid.	Je suis un cocotier. On adore mes fruits. On fait du jus pour mettre dans des plats et le boire. Un monsieur ramasse les noix de coco, les coupe, les met dans des sachets et les conduit à l'usine. J'habite en Afrique. Un monsieur prend mes olives pour les vendre sur le marché et faire de l'huile. Je suis sur la côte d'Azur. Je vois la mer tout le temps quand elle est en colère et quand elle ne l'est pas. Parfois je reçois de l'eau quand les vagues sont grandes. Je suis en Californie. J'aime bien mon pays. Il fait chaud. Il y a beaucoup d'arbres autour de moi. Je suis gigantesque. Les gens sont tout petits à côté de moi. Ça les impressionne. Cela fait plus de cent ans que je suis en Californie.

Annexe 8 : Tableaux des étapes 9 de l'ETA

Récits des étapes 9 (Arbres des rêves)

1Je veux être grand comme les nuages et avoir beaucoup de cerises.	Il rêve d'être grand et beau pour aider les autres arbres. Il peut voir la ville car il est très grand. Il est gentil avec les autres arbres. Il leur donne de la terre.
2 Je suis un grand héros. Il sauve des oiseaux avec son feuillage. Les branches sont solides. Avec ses branches, il a rattrapé une louve et son bébé loup en danger. Des renards, des mammouths, des lions leur couraient après.	L'arbre des rêves rêve d'avoir beaucoup d'amis. Il est content. Il y en a un surtout qui lui ressemble. Ils ont le même feuillage et la même forme. Ils se comprennent.
3 Il rêve de devenir un arbre adulte. Il serait grand. Il pourrait faire ce qu'il voudrait avec ses potes.	Avant, il était tout petit, après un tout petit peu plus grand puis très grand. Il rêve d'être plus grand. Il en a marre d'être petit. Il rêve qu'il a des pommes et des feuilles. Il y a des animaux lions, éléphants, zèbres qui mangent des pommes et des feuilles. C'est dangereux. S'il n'y a plus de feuilles, il ne peut plus manger. Il ne pousse plus, il ne peut plus grandir.
4. Il rêve d'être grand et fort mais il ne rêve pas de rester là à ne rien faire. Il se penche sur la machine qui veut détruire une maison parce qu'elle est trop vieille. Il détruit la machine en tombant dessus. Il peut se relever et marcher.	Il rêve qu'il est un sauveur de ville. Il sauve les gens pauvres avec ses branches longues comme des bras élastiques. Il les emmène dans un endroit où il n'y a pas de méchants.
5. AR rencontre l'arbre imaginaire. Il est dans les rêves lui aussi. Ils rêvent de sapins, d'animaux, de fleurs. Il y a du soleil. L'arbre imaginaire est le meilleur copain d'AR. Ils parlent ensemble. Ils disent qu'ils sont heureux dans la nature avec plein d'autres jolis arbres.	Il est dans un champ tout seul. Il y a des chevaux. Les chevaux s'abritent sous ses feuilles quand il pleut et quand il y a trop de soleil.
6. Il rêve d'histoires de chiens	Il est près d'une forêt avec d'autres arbres comme lui. Il est heureux d'être avec d'autres arbres. Il est grand.
7. Il rêve d'avoir des cerises, des pommes, des poires et des châtaignes. Des fois, des personnes les prennent. Il aime bien cela. Après ça repousse.	Il rêve d'avoir beaucoup de fleurs, de feuilles et de pommes. Il a tout ce qu'il veut, il est content. Il voudrait bien avoir cela dans la vraie vie. Dans le rêve, trois personnes prennent ses fruits.
8. IL va mieux. Il ne tombe pas. Il y a du soleil. Il se sent bien. Ses feuilles sont	Il n'a pas peur des cauchemars.

vertes. Il a de grandes racines.	Il n'a pas peur des animaux. Dans la terre, il peut prendre beaucoup d'eau. Il aime bien le soleil et il fait très beau.
9. Il rêve d'être méchant et dit « et toi la vieille ». La vieille vient. Elle devient méchante en prenant son pouvoir. Lui devient gentil.	Il est gentil avec les autres arbres. Il protège les plus jeunes arbres. Il les protège du soleil avec ses branches.
10. Il veut être dans une forêt avec des animaux. Ils monteraient sur l'arbre. Des oiseaux feraient leur nid.	Il a des pommes roses. Il aimerait que d'autres arbres viennent autour de lui. Un hibou, un renard seraient les amis des arbres.
11. Autour de l'arbre, il y a un cimetière. L'arbre de rêve rêve qu'il y a des oiseaux sur son arbre.	AR regarde la grue. Il veut que son crochet s'accroche à son tronc et l'emmène sur un bateau. Il veut connaître une fille-arbre.
12. Quelqu'un va le couper pour l'emmener chez lui. C'est un sapin de noël. Il l'arrose en arrivant chez lui.	L'arbre est un sapin de noël. Il vient de la forêt. Il a encore ses racines dans le pot où on l'a planté. Il a besoin de soleil. C'est pour ça que la lumière est allumée. Il aime bien être dans la maison.
13. Il y a deux arbres. Il y a un enfant entre les deux arbres. Ils sont amis avec l'enfant. AR est plus grand. Il a une échelle pour que l'enfant monte et descende.	Il a été peint par des enfants. Il rêve de redevenir comme avant. Depuis que les enfants l'ont peint, il ne se sent plus bien. Il faudrait que la peinture s'enlève avec la pluie.
14. Il est joli. Il rêve d'avoir plein de petites pommes sur lui et des cerises. Il rêve aussi d'un petit arbre à côté de lui. Il veut être gigantesque, plus grand que les autres arbres.	L'arbre des rêves a de belles fleurs et des pommes. A côté de lui, il y a des roses. Le jardinier s'occupe bien de lui. Il le nourrit bien. Il y a une rivière juste à côté de lui.
15. Je rêve d'avoir une maison avec des personnes très gentilles comme moi. Elle serait construite autour de mon tronc.	Il veut devenir super beau. Il a beaucoup de pommes. Les plantes autour le trouvent aussi très beau.
16. Il est en train de rêver qu'il est dans une forêt. Il voudrait être avec d'autres arbres. Il est tout seul. Il est planté à côté d'une maison.	Il rêve qu'il est dans une école. Il n'a personne pour jouer. Il est triste. Dans son rêve, il est avec des enfants. Ils l'aiment bien bien. Quand il se réveille, il voit qu'il n'y a pas d'enfant.
17. Il veut être le plus fort, le roi. Il a une couronne. Il a une femme et il est riche.	Il rêve de dormir. Une fille s'allonge à côté de l'arbre. L'arbre boit beaucoup d'eau et grandit. Il est content d'être grand. Il voit des maisons, des arbres, des gens qui s'amusent.

	Il voit des arbres de toutes les couleurs. Il entend des cris d'enfants. L'arbre de cauchemar à côté leur fait peur.
18. Il rêve qu'il y a plein d'enfants qui montent sur lui. Il a envie que les enfants rient et s'amusent avec lui. Il rêve aussi que les enfants qui n'étaient pas amis le deviennent. Il rêve que les parents avec leurs enfants viennent pique-niquer autour de lui.	Le rêve de l'arbre est que des enfants montent sur ses branches, des oiseaux. Il voudrait bien que plein d'oiseaux se posent sur ses branches et s'amusent. Il ne veut pas voir tout ce qui est bagarre mais que tous ceux qui étaient ennemis deviennent amis.
19. Je suis beau. J'ai des belles branches, des belles racines, des belles feuilles. Mes lianes sont très belles.	Il était grand, il avait de belles branches. Il avait des cerises et des pommes et des lianes. Il était joyeux, des gens, des oiseaux venaient sur ses branches. Il faisait beau.
20. Il rêve qu'il a une bouche, des yeux et un nez. Il se promène dans la forêt. Il rêve qu'il est un monsieur.	Il y a un petit arbre qui grandit. L'arc en ciel descend jusqu'aux arbres. Il rêve qu'il est dans une forêt. Il pleut et il y a du soleil. Il y a un arc-en ciel.
21. C'est un déguisement. Il dort. Il croit qu'il est en guerre et que c'est le roi de tous les arbres. Il est feignant. Il demande aux autres de lui apporter tout ce qu'il veut. C'est un méchant roi. Il fouette les arbres pour être ses serviteurs. Sinon, ils sont coupés en rondelles.	Il veut être le plus gentil au monde. Avec ses branches, il pousse les méchants qui embêtent les enfants.
22. Il devient grand, très grand, le plus grand de tous les arbres. On s'occupe bien de lui. C'est un monsieur qui l'a adopté. Il est à moitié cactus et arbre. Il a un ami animal, un écureuil.	Il rêve qu'il est gentil. Il est joyeux mais il n'aime pas la plante carnivore qui mange ses branches. Il y a aussi la plante joyeuse. Elle est belle, elle raconte des blagues à l'arbre.
23. Il est tout seul dans un champ, il veut d'autres arbres auprès de lui car il se sent seul. Il rêve d'être avec d'autres arbres autour de lui. Il veut être dans un monde plus joli et se trouver des copains.	Il voudrait être avec des copains, changer d'endroit. Il est mal placé, n'a pas de soleil. Il veut avoir du soleil, être dans un champ avec une rivière à côté. Il verrait des papillons, des vaches qui mangeraient ses pommes.
24. Il voudrait plus de feuilles pour que ça le réchauffe. Le lendemain matin, comme il a plus de fleurs, le soleil vient vers lui, donc il a chaud.	Il y a eu du vent et j'ai perdu mes feuilles. J'ai eu froid. J'habite dans une ville.
25. Chez lui, il n'y a pas de vent. C'est l'arbre le plus beau. Il aimerait bien avoir des fleurs sur lui.	C'est un pommier. Il fait très beau chez lui.

	Le paysage est beau. Il voit des chevaux, des biquettes et un grand champ avec plein de vaches. Personne ne vient l'embêter. Il entend les animaux et au loin les voitures.
26. Il rêve d'avoir plein de fleurs, de rencontrer un ami pour s'amuser, pour jouer avec lui. Plus tard, il veut faire un métier.	C'est un arbre qui a du cœur. Des enfants le protègent. Ce sont des filles. Il veut qu'il y ait seulement des filles ou des gentils garçons pour le protéger des enfants méchants qui lui donneraient des coups de pied ou arracheraient ses feuilles. Il voudrait avoir une cabane sur une branche de la même couleur que ses feuilles. Il y aurait toutes les filles qui le protègent et tous les garçons gentils qui dormiraient dans sa cabane.
27. Son rêve est d'être à Paris. Il pourrait aller voir le tour Eiffel, être juste à côté sur l'herbe. Il rêve d'être humain. Il pourrait toucher les autres arbres à côté de lui. Il bouge ses branches. Il ressent l'étirement. Ca lui fait du bien d'être étiré. Ça le fait rigoler quand il touche les autres arbres avec ses feuilles.	AR rêve d'être plus grand. Il a des amis à côté de lui. La fille lui donne de l'eau tous les jours pour qu'il se sente bien. Il veut comme la fille aller à l'école mais ce n'est pas possible. Il apprend avec les oiseaux et la fille. Il rêve d'être un pommier mais il n'a pas de fruits.
28. Il s'appelle AR. Il rêve d'aller à Paris. Il déplace les racines de la terre. Il va en avion. Il y a plein d'arbres. Il trouve un copain. Ils jouent à « un, deux, trois feuille, ciseaux ». Il arrive à Paris. Les deux copains jouent au ballon avec leurs racines.	AR rêve d'être à la plage. Il regarde des enfants jouer au ballon et des enfants dans l'eau. Il est à côté d'un immeuble. Il entend les voitures. Les enfants l'éclaboussent. Il en reçoit sur l'écorce et les feuilles. Ça le chatouille.
29. L'arbre rêve à ses amis qui ont aussi plein de fleurs. Il a envie qu'on l'arrose pour ne plus avoir soif. Il se trouve beau avec toutes ses fleurs.	Il voudrait être comme les humains pour vendre des pizzas. Il connaîtrait des gens pour connaître la vie d'humains. Il voudrait être en Italie. Il est en France à Paris au milieu des immeubles. Des pizzas sont posées sur ses branches. Les marchands de pizzas sont en colère. Cela ne plaît pas à AR. Il fait tomber les pizzas et aide les livreurs de pizzas.
30. J'ai déjà eu des nids mais mon rêve est d'avoir un nid de pigeon. J'aime les pigeons car ils ont de belles plumes et qu'ils chantent (roucoulent) bien. J'espère que le pigeon deviendra mon meilleur ami et qu'il restera avec moi pour toujours. Et quand l'hiver viendra, le pigeon pourra s'abriter dans mon tronc. Ses œufs écloreront. Et il y aura une petite famille d'oiseaux dans mes branches. Je serai leur protecteur.	Il y a une petite fille qui vient tout le temps chanter devant lui. Il adore le chant. Ils sont très amis la fille et l'arbre. Ils adorent jouer ensemble au ballon. Son rêve est d'être très très grand et de faire beaucoup de noix de coco pour la fille qui adore les noix de coco.

Annexe 9 : Tableaux des étapes 10 de l'ETA

Etapes 10 des ETA (Arbres de Cauchemar)

1. On le découpe avec la tronçonneuse dans une cheminée	Le soir, il devient un arbre qui détruit tout sur son passage. Il se transforme en mort-vivant. Il a des pieds et des mains. Il est tout seul. Il n'aime pas tout détruire. Il est comme ça depuis sa naissance.
2. Il voit une sorcière et lui dit : « Vous pouvez me transformer en géant ? » La sorcière le transforme en géant. Il voit le ciel de près. Il est à l'étroit. Il essaye de trouver Dieu. Il lui demande si les autres arbres peuvent arrêter de le traiter. Ils disent : « T'es gros, t'es plat et face de rat. » Mais les autres arbres l'embêtent encore.	Des ours tapent ses branches. Ça les casse. Il pleure. Ça le rend triste qu'on l'abîme. Personne ne l'aime. Il est tout seul. Il a besoin des autres mais personne ne s'occupe de lui. Il a peur de mourir.
3.. Il n'aime pas être avec d'autres arbres. Il veut rester seul dans son coin. Les autres arbres lui font peur. Ils pourraient le tabasser avec leurs branches. Il serait méchant. Il tabasserait les autres.	Il veut pousser, dépasser les autres. Ses pommes sont grandes. Les autres arbres se moquent de lui. Ils disent qu'il est petit. « Tu es méchant, toi, t'es mini, on va t'écrabouiller. » AC se fâche et dit : « je vais vous dépasser ». Il n'arrive pas à les dépasser. Les autres le poussent en reculant, ils lui font mal avec des bâtons. AC se remet en colère. Il dit : « quand je serai grand, je vais vous taper avec un bâton. »
4. Si il est très méchant, c'est parce qu'il a fait une prière au dieu du soleil et le dieu du soleil a dit oui.	Il fait un combat contre un troll. Avec ses têtes de vampire, il le mord et aspire son sang. Il se transforme en troll avec ses têtes de vampire pour toujours.
5. Il est moche et entouré d'arbres moches. Ils sont tous pareils, gris foncés. On peut les confondre. Le rêve d'AC se réalise et devient un cauchemar. Les arbres gris méchants ont pris les beaux arbres et les enfants ne sont plus protégés. Ils les traumatisent en leur disant ce qui va se passer dans leur cauchemar : ils me verront plus jamais les beaux arbres et feront partie de l'équipe des gris. 72 mots 15 verbes transformation en arbre gris	Il est redevenu normal. Avant, il avait des feuilles vertes. Il a été transformé par le magicien. Il se sent mieux avec ses feuilles rouges. Il est content de ne pas être comme les autres. Il veut avoir sa vie. Il veut être libre. Avec ses feuilles vertes, tout le monde était pareil. On ne fait pas attention à eux. Avec ses feuilles rouges, on va plus le remarquer. 69 mots 14 verbes retour à la normal.
6. Il a peur d'être coupé pour faire des fenêtres.	Il est petit. Il est dans un jardin. C'est une graine qui est venue par le vent. Il est tout seul.
7.. Dans son cauchemar, il a plein de trous et il n'aime pas cela. C'est à cause des insectes, des	Il a peur d'être tout seul dans une forêt.

oiseaux, des serpents. Ca lui fait mal et il est triste.	Il ne se fait pas d'amis, il se perd dans la forêt. Il a peur d'une bête qui tourne autour de lui. Elle fait des trous dans ses feuilles. Il rencontre un serpent. Le serpent va sur le tronc, tape dessus, l'abîme, le griffe, fait des trous.
8. Il a peur du noir. Il ne veut pas dormir. Dans son cauchemar, il y a des loups, des renards, des abeilles, des bourdons. Ils l'attaquent. Les loups et les renards mordent le tronc, les abeilles et les bourdons piquent les branches. Il a mal sur son tronc et ses branches.	Il a peur des animaux, que les animaux le tuent avec leurs dents sur le tronc. Il a peur des écureuils. Des sorcières veulent le transformer en fleur. Il ne veut pas. Il est tout seul. Il voudrait avoir des amis et ne plus avoir peur.
9. Il rêve de voler des bijoux, plein de choses. Il se fait torturer par des monstres qui le tapent dans les maisons où il va voler. Il repart. Il est abîmé partout au niveau de ses feuilles, ses branches, son tronc.	Il préfère être tout seul. Il n'aime pas ceux qui sont méchants et qui secouent les branches et les cassent. Toutes ses branches sont cassées.
10. Il ne veut pas aller dans une forêt. Il a peur des chouettes, de leurs cris. Il a peur des loups, il a peur d'être mangé. Les animaux pourraient lui faire du mal.	Il y a des éclairs. Le tonnerre gronde. Le ciel est très noir. La pluie tombe très fort sur l'arbre. Ses feuilles tombent. Il a peur de tomber, de brûler et de mourir.
11. L'arbre de cauchemar rêve à des zombis. Ils sont rouges, blancs et noirs. Ils font peur aux gens. Il ferme la fenêtre pour se protéger des zombis.	L'AC fait de la guitare et sa maman chante avec un micro. Il y a des fantômes. AC et sa maman ont peur. Ils courent. Ils assomment les fantômes.
12. Quelqu'un va le couper pour l'emmener chez lui. C'est un sapin de noël. Il l'arrose en arrivant chez lui.	L'arbre est un sapin de noël. Il vient de la forêt. Il a encore ses racines dans le pot où on l'a planté. Il a besoin de soleil. C'est pour ca que la lumière est allumée. Il aime bien être dans la maison.
13. Il y a un volcan qui crache de la lave. Le tronc est sec, l'arbre brûle. Le dinosaure crache aussi de la lave sur lui pour qu'il brûle plus vite.	Il voudrait être en feu. Il y a de l'orage. D'un coup, il se fait brûler. Un éclair est tombé sur lui. Il brûle complètement. Il ne reste plus rien.
14. L'arbre ne voulait pas être gros. Il ne voulait pas que ses feuilles soient toutes moches et tombent. Il y a des météorites qui vont lui tomber dessus. Les fleurs ne peuvent plus pousser, les feuilles tombent.	Les météorites tombent et tordent le tronc d'arbre. Ses branches et ses feuilles sont abîmées. Les branches sont cassées, les feuilles déchirées, l'écorce trouée. Il est dans un endroit dangereux. Il peut mourir. Les météorites peuvent couper le tronc.
15. « Je ne veux pas devenir un vieil arbre ». Il a vu un méchant arbre qui l'embêtait. Il disait : « tu es le plus moche sur terre. » AC répondait : «	« Je suis moche. » Il dit que l'arbre des rêves est le plus beau. Il est malheureux d'être moche.

tu vas me le payer. »	Il a une maladie. Les insectes mangent les branches et les feuilles. Il n'a plus que son tronc.
16. Il est dans une forêt. Il croit qu'il y a un loup. Il pleure. Il entend des bruits. Il essaye de s'en aller mais il ne peut pas. Puis il ouvre les yeux et voit qu'il n'y a personne.	IL croit qu'il est dans une forêt et qu'on va le couper parce qu'il n'est pas beau. Les autres arbres veulent appeler les bûcherons pour le couper. Il dit « non, non, je ferai tout ce que vous voudrez. » Il se réveille, voit qu'il n'y a personne et qu'il est en sécurité.
17. Il n'arrête pas de rêver de monstres. Ils ont des têtes de vampires. Ils disent : « viens ». Il dit « non ». Le monstre prend un couteau. AC tombe dans un trou, il est abîmé au niveau des racines. Après des gens le remontent et le remettent dans la terre.	Il rêve de fantômes à coté de lui. Les fantômes l'embêtent. Il a peur qu'ils lui fassent mal en le bousculant, cassant les branches. Ils font : « hou, hou ». AC tremble, fait du bruit avec ses feuilles. Son tronc se penche.
18. Il rêve que les enfants ne viennent pas l'embêter sinon il les prend avec ses racines et il leur fait peur avec son tronc et ses branches noires. Il rêve que son tronc et ses feuilles ne sont plus noires mais marron . Et il a plein de feuilles et des bourgeons et il devient un arbre fruitier.	Quand il était petit, il était noir et sa sève également. Il était très méchant avec les autres arbres, les enfants, les animaux. Dès qu'il les voyait, il se mettait en colère et faisait bouger le sol. Il était noir comme le Mal. Quand il était petit, des enfants arrachaient ses branches. Il ne lui reste plus que son tronc et ses branches. Il ne lui reste plus que son tronc et ses branches. Les animaux lui faisaient pipi dessus.
19. J'ai été coupé. J'ai peur d'être transformé en papier. Il a très mal au tronc. Les feuilles tombent par terre, les branches restent sur le tronc.	Il était tout petit, il n'avait presque plus de branches. Il ne faisait pas beau temps. Un camion venait. C'était pour le couper. Des gens avec la tronçonneuse venaient vers lui. Le bruit de la tronçonneuse lui faisait peur.
20. Il a des feuilles. Il a un gros tronc. Il dort et croit qu'il est dans la terre. IL rêve qu'il y a des gens qui l'emmènent. Il est mis en prison. Il ne peut pas s'échapper. Il pleure. Il veut retourner chez lui.	AC est dans un jardin. Il a peur de la pluie et surtout des éclairs. Il a peur du bruit du tonnerre. Ça lui fait mal au niveau des feuilles. Il appelle ses amis les arbres. Dès qu'ils repartent, il pleut.
21. Avant c'était un enfant. Puis il est devenu un arbre. Il préférait être un enfant. Dès qu'il voit celui qui l'a rendu arbre, il lui fait peur. Il est triste. Il voudrait bien jouer au ballon mais il ne peut plus bouger.	Il voulait être vraiment méchant. Il fait peur aux autres enfants. Il éclate les ballons avec ses piques. Il tape tout avec ses branches. Il n'est pas content. Il est tout le temps en colère. Il n'aime personne. Il a des esclaves qui lui donnent tout ce qu'il veut. Il les fait pleurer.
22. Son nom, c'est « le cauchemar ». Son cauchemar, c'est d'être gentil. Il se dit : « c'est mieux d'être méchant. » Il ne veut pas connaître	Il est méchant, vilain. Il a un cœur noir. Il dit des critiques aux enfants sauf à Mathis.

le mot gentil. Pour lui, c'est énervant. Si on est gentil, après on n'a plus rien. Il a peur qu'on le vole. Il est méchant parce qu'il veut être riche.	Il vole des bijoux. Il a tué un enfant qui le gênait. Il fait peur à tout le monde et attaque tous ceux qu'il rencontre.
23. Dehors, il ne faisait pas beau, tout était noir. Il était tout seul. Il avait peur d'être tout seul. Il a vu une ombre qui arrivait vers lui. L'ombre était un autre arbre. Il est venu vers lui et lui a dit qu'il n'aimait pas comment c'était dehors.	Il est sous la pluie. Il est dans un monde où il pleut tout le temps. Il est tout seul. Il voudrait rester dans ce monde parce qu'il peut boire. Il voudrait qu'il y ait quelqu'un avec lui.
24. Il a eu trop d'eau, trop de terre donc il a de grandes branches. Il a trop poussé donc ses racines se sont cassées. Il n'a pas eu de feuilles parce que ses branches sont trop grosses. Il ne se sent pas bien. Il voulait des fleurs et des racines mais il n'a pas pu parce que ca s'est mal passé au début.	AC a des feuilles bizarres. Elles sont mal formées. Il n'a pas de fleurs. Il est moche. Il pense que personne ne va l'aimer. Il est tout seul dans un champ. Il a peur des vaches. Il a peur de tomber sur la ferme. Ses feuilles ont brûlé au soleil. Son tronc a séché par manque d'eau.
25. son cauchemar, c'est qu'il devient tout vieux. Il va bientôt mourir, il n'a plus de feuilles du tout.	A côté d' AC, il y a une maison avec des jumelles et leurs parents. Elles viennent l'embêter et ne peut rien faire pour se défendre. Elles arrachent ses feuilles. Il va avoir froid. Il peut mourir.
26. Il a cauchemardé un autre arbre qu'il ne voulait pas devenir. Le lendemain, il est devenu l'arbre qu'il ne voulait pas devenir. Il essayait de se cacher et il a demandé à un ami de l'aider, de le cacher en tordant leurs troncs.	Il est méchant. C'est le plus méchant de la forêt. Il fait mal aux autres avec ses piquants. Il aime bien piquer les enfants, les adultes, les animaux. Il se rend compte que ce n'est pas bien mais ne réussit pas à se contrôler. Il est malheureux.
27. Il se fait écraser par un 4X4. Un avion s'écrase sur lui. Ça lui fait mal dans les branches, sur le tronc d'arbre. Il a plein de feu sur le tronc et les branches. L'avion a explosé sur l'arbre. Ça fait très mal. Il est cassé. Il y a des morceaux de lui par terre sur la pelouse : un morceau de tronc. Il a plein de blessures.	Il est moche. Son tronc et ses branches sont noirs. Il se sent malheureux. Des gens lui lancent des cailloux. Il reçoit des grêlons sur lui. Ça lui fait mal. Ça le fait pencher. Son tronc craque. Il va tomber par terre derrière la maison. Ses feuilles sèchent à cause du soleil, le tronc aussi.
28. Il s'appelle AC. A côté de lui, un indien veut chasser des bisons. AC entend un bruit de loup. Il a peur que le loup le mange. L'indien a peur et se cache dans un petit cabanon. Le loup arrive dans la nuit. Il appelle tous ses copains. Avec ses flèches, l'indien tue tous les loups. L'arbre est sauvé.	AC a une blessure. Un camion recule et casse l'arbre au niveau du tronc. Il y a le feu qui brûle l'écorce. Les pompiers arrivent. Le papa de la petite fille était dans le camion. Il est mort. La petite fille pleure. L'arbre est cassé au niveau du tronc. Le haut de l'arbre tombe sur le camion et une moto.
29. Il s'est fait enflammer par des gens parce qu'il était dans un jardin et comme il portait malheur, il s'est fait enflammer. Les gens lui ont	Dès qu'il voit des gens, il les tue avec ses couteaux et les mange.

mis un coup de hache. Il y a des gens qui crient parce que l'arbre fait trop de fumée.	Il avait tué quelqu'un qui l'énervait. Il l'a mangé et a trouvé que c'était bon. Il ne peut plus s'en empêcher.
30. Les bûcherons sont venus me couper car j'étais sur un passage. Ils ont coupé toutes mes feuilles et branches qu'ils vont brûler ou mettre dans un compost. Puis ils vont attaquer le tronc à latronçonneuse et ils vont aussi enlever mon écorce pour en faire de la litière pour les rats et pour les lapins. J'ai beaucoup souffert et je n'aurai pas d'oiseau car je ne serai plus là donc mon rêve ne se réalisera pas.	Il est juste à côté d'une usine.Il est mort parce qu'il y a trop de pollution. Il était là avant l'usine. Quand il a vu l'usine, le tronc a commencé à être de plus en plus jaune, ses pommes et ses feuilles se sont fripées. Elles sont devenues marron puis elles sont tombées. Les pommes ont pourri et sont aussi tombées. Les branches se sont cassées. Il est mort.

Annexe 10 : Tableaux des étapes 11 de l'ETA

Etapes 11 de l'ETA : (rencontres entre l'Arbre de Rêve et l'Arbre de Cauchemar)

1 Il était une fois deux arbres. Un était très grand, un était tout petit. Le petit arbre voulait être grand comme les nuages mais il ne grandissait pas car ses amis lui ont enlevé toute sa terre et son eau. Le grand arbre, lui, avait plein de terre et plus d'eau. Bonjour grand arbre. Bonjour, tu es tout petit. Oui mes amis ont enlevé toute ma terre et mon eau. Quel dommage. Si tu veux, je te prête de la terre et de l'eau. Oui, c'est gentil.	AR : Bonjour, tu dois être triste ? AC oui. Très triste. AR : Pourquoi ? AC : car la nuit, quand c'est la pleine lune, je me transforme en mort-vivant et je détruis tout sur mon passage. AR : OK. Depuis que tu es né, c'est comme ça ? AC : Oui. AR, veux tu être mon ami ? AR : OUI, si tu veux. Et moi, je peux t'aider si tu veux. AC : oui, beaucoup mais comment ? AR : je vais cacher la lune avec mes branches et tu ne te transformeras pas en mort-vivant.
2 Ils deviennent les meilleurs amis du monde. Ils jouent au volley ball. Les arbres qui embêtaient les autres arbres ont disparu. C'est un miracle.	Ils se rencontrent . AR voit les branches cassées de AC. AR dit : « je suis triste de voir les branches cassées. » Les branches vont ensuite repousser et grandir.
3 Ils sont amis. Ils jouent ensemble au basket, au foot, au skate. Ils se fâchent, se bagarrent. AR dit : « Tu es méchant, tu es crétin » parce que AC a dit un truc méchant. Il a dit qu'il ne voulait plus être ami avec AR parce qu'il le trouve moche parce qu'il est petit. Après AC dit : « je m'excuse, est-ce que tu veux qu'on redevienne amis ? ». AR réfléchit, dit oui, après ils sont amis.	Ils sont amis. AC a arrêté d'être méchant. Il a trouvé que c'était nul d'être méchant. AR lui a proposé d'être son ami.
4 Ils se bagarrent en bougeant leurs branches. AC fait bouger ses têtes et ses bouches. Il mord AR. Ca lui fait mal. Il fait bouger ses branches pour attaquer l'arbre de cauchemar. AC est mort. AR a planté une branche dans ses têtes.	Ils se rencontrent, se disent bonjour. Ils font un combat pour voir lequel est le plus fort. C'est l'arbre -vampire le plus fort. Ils deviennent amis.
5 L'arbre imaginaire rencontre AR. Ils vont voir AC. Ils vont voir pour qu'il soit plus gentil. « Sois plus gentil avec les gens à qui tu as fait du mal. » Il leur avait fait peur. Il n'est pas d'accord. AR et AI lui demandent pourquoi. AC répond : « je veux que tout le monde soit malheureux comme moi. »	L'arbre jaune va dans le champ de l'arbre rouge. AR : Comment tu t'appelles ? AJ : Arbre jaune. AR : Comment es-tu venu dans le champ ? AJ : J'avais envie d'aller dans un champ. Avant, j'étais dans un jardin. Là, c'est plus grand. Je suis content de te rencontrer. Je suis content d'avoir un nouvel ami. AR : moi aussi. Ils sont contents de se retrouver parce qu'ils se comprennent tous les deux alors que ceux qui ont les feuilles vertes ne les comprennent pas. En étant ensemble, ils vont réussir à se faire accepter. Les arbres aux feuilles vertes vont accepter qu'ils soient différents d'eux.
6 L'arbre -chien aime se battre. Il rencontre l'arbre- mouton mais il ne lui parle pas. L'arbre	Le sapin va voir le petit arbre.

mouton ne lui parle pas non plus. Ils se séparent.	Il est content de venir le voir. Le petit arbre est content aussi de ne plus être tout seul.
7 AC dit qu'il n'aime pas son cauchemar et qu'il voudrait avoir des fruits comme AR. AR lui donne beaucoup de terre. AC va à côté de lui dans le champ pour qu'il soit protégé par AR.	AR a vu qu' AC a plein de trous. Il l'aide à se soigner. Avec ses feuilles, il le protège des animaux. Il empêche les animaux de l'attaquer. L'écorce de AC repousse.
8Les arbres ont très peur des loups, des renards, des bourdons, des abeilles. Ils sont attaqués. Les branches, les troncs sont abîmés, cassés. Ils sont morts.	L'Arbre des rêves dit à l'arbre de cauchemar : « N'aie pas peur, les écureuils ne vont pas te manger. Ils mangent des noisettes. » L'arbre de cauchemar n'a plus peur. Il n'est pas tout seul. Il est avec son copain l'arbre des rêves.
9 Ils se battent, se mettent des coups de poing, de pied avec leurs branches. Un monsieur arrive et fait la bagarre avec eux. AR arrête, il repart. Il est fatigué et ramolli. AC repart aussi. Il est aussi fatigué. AR n'est pas content, il n'aime pas les bagarres. AC est content mais il n'aime pas être sale.	AR et AC sont amis. AR apporte de la nourriture à ses racines. AC est coupé et brûlé. Mais à côté de lui poussent des arbustes qui lui ressemblent.
10 Ils se rencontrent dans un pays froid. AC est dans la neige. Il aime le froid. AR aime la neige. Ils jouent ensemble à la neige. AR est petit, AC est grand.	AR a peur des éclairs comme AC. Il y a un orage. AR et AC sont côte à côte. AR est brûlé mais il n'est pas mort. Ses branches repoussent. AC n'a rien. AR et AC sont amis. AC a été protégé par un arbre géant.
11 Ils deviennent tout vieux comme les autres arbres. AC n'a pas eu assez d'eau, AR en a eu trop. AC a un grand trou avec une fenêtre, AR un petit trou. Il y a un ours près d'AC.	AR et AC se rencontrent. AR dit : « j'aimerais être sur un bateau pour voir la mer, des poissons, des oiseaux. » AC répond : « J'aimerais aller dans une équipe de chanteurs ». AR : avec les oiseaux qui viennent sur tes branches, tu peux faire une chorale ». AC : et toi un jour, tu seras peut-être un bateau.
12 Ils deviennent très grands. Le sapin est un arbre fille et AC est un arbre garçon. Ils sont amoureux. Ils ont ensuite plein de bébés arbres.	AR et AC se rencontrent. AC dit : « Pourquoi tu as beaucoup de boules, de lumières ? » AR : je suis un sapin mais noël est déjà passé. On m'a replanté. C'est pourquoi je suis là. Et toi, pourquoi as-tu beaucoup de trous ? Un oiseau avec son bec a fait des trous dans l'arbre.
13 Au début, ils se rencontrent puis ils se disputent. Puis AC relève AR avec une corde.	AC est en train de brûler. C'est un pommier. AR essaye de la protéger mais il ne peut pas . AC continue de brûler, il finit sous forme de braises et de cendres. L'herbe a aussi brûlé. AR a eu mal quand on a planté l'échelle avec des clous. AR ne brûle pas. Il n'y a plus que deux copains. Il a perdu son autre copain. Ça lui fait mal, plus que les clous. Il est triste.
14 AR et AC se disent bonjour et deviennent amis. Les météorites tombent sur AC mais pas sur AR. AC tombe, le tronc est cassé, il est déraciné. Il ne peut plus ni respirer, ni boire, ni	AR demande à AC pourquoi il est tordu.

prendre le soleil. Il est mort. AR dit : « oh, là, là, il est mort. » Une météorite tombe à côté de lui. Une branche se casse. AR est triste. Il a perdu un ami.	AC dit : « c'est une météorite qui a atterri sur moi, c'est un endroit dangereux ici, d'autres peuvent venir ». Grâce à AR, AC réussit enfin à partir. Il va dans le même jardin qu' AR. Le jardinier s'occupe de lui comme il s'occupe d' AR.
15 Il ne se passe rien. AR dit : « Tu es moche. » Le petit arbre dit : « Ben non, t'es pas moche ». AC dit : « C'est pas gentil. »	Les deux arbres se rencontrent. Ils veulent bien être copains. AC : « tu es plus beau et plus fort que moi. » AR : « Non, je ne suis pas plus fort, c'est plutôt toi. » Ils deviennent copains.
16 AR rencontre AC. AC ne se sent plus seul. Il va mieux. Il dit : « je suis content de t'avoir rencontré. J'avais fait un cauchemar. AR dit qu'il a rêvé d'aller dans une forêt. « Mais je n'y suis pas allé. »	AC rencontre AR. AR dit qu'il a fait un super rêve. Quand je me suis réveillé, j'étais tout triste mais maintenant ça va bien parce que tu es là. AC : je suis content de t'avoir, je me sens en sécurité. Ils n'ont plus peur la nuit. Ils sont rassurés tous les deux.
17 Ils se rencontrent. Le 2ème jour, ils sont copains. AR a aidé AC à arrêter les cauchemars. Il a dit « partez » aux monstres. Ils sont partis. Ils ont eu peur de sa colère. Il aurait pu les tuer avec un fusil. Les monstres ont peur des fusils.	AR dit aux fantômes : « arrêtez de l'embêter. » Après les fantômes viennent vers lui. AR dit : « je n'ai même pas peur. » Comme il n'a pas peur, les fantômes partent. AC dit : « merci de me sauver sinon ils m'auraient attaché.
18 Au fur et à mesure le Terre bouge et les deux arbres se rencontrent. L'arbre marron donne à l'arbre noir de la sève en accrochant ses racines à celles de l'arbre noir. L'arbre noir a de petites tâches marron et il devient entièrement marron. Tout le monde vient jouer autour des deux arbres parce que les gens ont remarqué que l'arbre noir devient marron. Les gens les arrosent. Les arbres sont amis. Et l'arbre noir devient un arbre fruitier.	AC demande à AR : qu'est-ce que tu fais sur mes terres ? AR dit : c'est chez moi. AC pense faire un coup pour que les enfants tombent. AR protège les enfants dans ses branches. Ils se cachent avec les feuilles. AC dit à AR : laisse moi prendre les enfants. AR dit : ce sont mes amis. AC commence à lui tirer ses racines. Puis il repart. Il savait qu'il allait perdre et mourir. Les enfants sont sauvés. AC pense à arrêter de faire peur aux enfants. Il a réfléchi dans sa tête. Maintenant, il est gentil.
19 Au début, AC était grand, après il a été coupé, a grandi et est devenu comme l'arbre des rêves. De nouvelles lianes poussent sur AR. Il est plus joli.	AC dit : « qu'est ce que tu es grand et beau ! » AR dit : merci. Et toi tu n'es pas aussi grand parce que tu viens juste d'être planté et qu'il n'y a pas beaucoup d'eau dans la terre. On peut partager l'eau. On peut jouer aussi. » AC redevient heureux. Il s'est fait un nouveau copain.
20 Ils ont fait un cauchemar. Ils se sont promenés tous les deux dans la forêt. La police les a mis en garde à vue. Les arbres se sentaient en prison. Ils n'avaient pas à manger.	AR et AC se rencontrent. Ils vont chercher des amis arbres. Ils sont gentils, beaux, grands. AC a envie d'être dans un pot, AR dans un jardin.

	Ils sont plantés dans la forêt. Ils aiment regarder les gens dans la forêt.
21 AC demande à AR « étais-tu un enfant avant ? » AR : « non, j'étais un tout petit arbre de rien du tout. Est-ce que tu étais vraiment un enfant ? » AC : oui. Tu veux être mon ami ? AR : oui. Ils jouent. Quelqu'un a fait une croix rouge sur AR. AC va essayer de l'aider.	AR demande à l'arbre fantôme (AC) d'être son copain mais il ne veut pas. IL dit : « on pourrait faire des aventures tous les deux. Et il lui demande : « pourquoi tu fais peur aux gens ? AC dit : parce que c'est rigolo. AR ne trouve pas ça rigolo. AC trouve AR sympa. Ils deviennent copains pour la vie.
22 Ils sont côte à côte. Pour Cauchemar, devenir gentil et propre est une maladie. Les arbres se disputent. AR critique AC : « pousse toi de là, sinon je vais attraper ta pourriture. » AC dit : « pousse toi, sinon je vais attraper ta propreté. » AC devient propre, AR dit : « enfin ». Pour AC, c'est un cauchemar.	AC dit à la plante carnivore : « attaque le. » « Arrête, on peut devenir bons amis ». Je ne connais pas l'amitié. Peut-être que tu pourrais la connaître ? Le lendemain matin, AC est d'accord. Il tue la plante carnivore.
23 AR se trouve un copain arbre. Ils jouent loin du champ. Le ciel devient tout noir. Il demande à AC : que s'est -il passé dans le ciel ? Il répond qu'il va pleuvoir. AR demande à AC quand le soleil va revenir. AC répond : quand la pluie va s'arrêter.	AC voudrait partir de son cauchemar. AR vient le voir. AC lui dit qu'il veut partir. AR et AC voyagent dans le pays de la pluie. Ils voient au fond un ciel bleu. Le ciel vient pousser la pluie. AR demande à AC s'il veut visiter son pays là où il fait beau. AC va dans le pays où il fait beau. Il devient gentil et habite dans le pays des rêves.
24 Les deux arbres seraient amis, joueraient au ballon. Ils font des passes avec leurs branches. Ils se promèneraient en marchant avec leurs racines. Ils dormiront dans la forêt et le lendemain trouveraient deux autres amis avec lesquels ils mangeraient et boiraient grâce à leurs racines .	AR va se promener. Il rencontre AC. Ils veulent être amis. AC n'a pas les feuilles comme les autres. Il boit de l'eau. Ses feuilles redeviennent belles. AR est allé le voir dans un champ où il était. Ils sont partis tous les deux à côté de la rivière. AC est soulagé. « Heureusement qu'AR est venu me délivrer. » Ils sont amis et ne peuvent plus se séparer. Ils vont chercher d'autres copains.
25 AR rencontre quelqu'un, un autre arbre beau comme lui. Ils se regardent. Leur tronc brille. AR rencontre AC. AC dit : « comme elle est belle AR ! » AR dit : « Comme il est beau ! » AC se trouve moche. Il va changer de look. Ses feuilles deviennent vertes. Son tronc devient marron. Il demande l'aide d'AR. AR lui dit : va au soleil. Avec l'eau de pluie, le tronc devient marron.	Personne ne protège AC des jumelles qui viennent l'embêter. AR vient et repousse les petites filles avec son tronc. AC dit : « merci ». Ensuite, les filles demandent des pommes à AR. Il se baisse, leur donne une pomme. Elles n'embêtent plus AC. Il se protège avec son écorce. Il grandit, il est plus fort. Les enfants ne peuvent plus monter sur lui et l'abîmer.
26 L'arbre de rêve regarde le paysage et il voit l'arbre de cauchemar et se moque de lui. AC n'est pas très content. Il arrose l'arbre de rêve avec ses feuilles. Il dit que ce n'est pas très grave parce qu'il avait chaud mais l'autre arbre a quand même abîmé ses feuilles (un petit peu). L'arbre de cauchemar n'est pas très content que ça n'ait	Les deux arbres se rencontrent. Les enfants ont peur de se faire piquer par AC. C'est AR qui protège les enfants. AC pique AR. AR dit : « pourquoi tu m'as fait mal ? » AC rigole. Les enfants défendent AR.

pas marché. L'arbre de rêve est content parce que le plan de l'autre n'a pas marché.	Mais il leur dit d'arrêter pour ne pas se faire piquer. AC n'arrive pas à les piquer. Il fait semblant de dormir. AR cherche à marcher discrètement mais AC se réveille et cherche à piquer les enfants sans y arriver. AR arrive à enlever les épines. Il part et prévoit de revenir avec une défense.
27 AR rencontre AC dans un pays très chaud. AR demande à AC s'il veut jouer avec lui à cache cache. Ils se cachent derrière d'autres arbres dans la forêt. AR compte et AC se cache derrière un arbre tout moche. AR cherche AC, il marche avec ses racines. Il va partout et il trouve AC.	AR croise un pauvre arbre AC. AR lui dit : « qu'est-ce que tu as ? » Je suis abandonné à côté d'une maison, je suis blessé au tronc, je vais bientôt tomber. AR : je peux t'aider si tu veux. AC : je veux bien ou je vais tomber. La fille va demander un tuteur à ses parents. Ils en prêtent un. Ils aident l'arbre à se remettre droit et soignent le trou sur son tronc. Là où il y a le trou, ils mettent du béton. AR veut bien être le copain d' AC.
28 AC va voir son copain qui est à Paris. Ils vont dans un ascenseur. Ils appuient sur le bouton avec les racines. Les branches arrivent au milieu de l'ascenseur. Ils prennent l'ascenseur pour aller tout en haut de la tour Eiffel. Tout en haut, ils voient des personnes et les véhicules sur la route. Ils entendent le bruit des voitures. Ils ont le vertige. Ils ont peur de tomber du dernier étage. Ils seraient morts s'ils tombaient.	AC ne veut pas être cassé et brûlé. Il est jeune. Les pompiers sont là pour éteindre le feu sur la voiture. Il y a la fumée noire. AR vient voir AC. La pluie tombe sur sa blessure. Les racines d' AC vont bien. AC peut repousser. AR va à côté de lui. AC grandit. AR et AC parlent du cauchemar qui s'est passé. Après ça va bien. La petite fille ne pleure plus. C'était un cauchemar. Son papa n'est pas mort dans un accident.
29 AR vient voir AC (on l'aide avec ses racines pour sortir) en marchant grâce à ses racines. AR lui a ramené une piscine pour l'arroser donc pour qu'il soit plus gentil. AC devient plus gentil. Les voisins ont aidé AR à arroser AC. Ils deviennent amis en s'aidant et en aidant les voisins en enlevant la fumée. AR demande à AC s'il veut venir chez lui ; il se fera aider par ses amis pour se déplacer. Maintenant, ils vivent tous es deux chez AR à côté d'un lac. Pour traverser le lac, un arbre ami se fait couper pour faire un pont. Les deux arbres se présentent l'un à l'autre et présentent leurs amis puis ils vivent ensemble.	AC voit AR. Il croit que la sauce tomate est du sang. Il tue tous les humains. Il mange la sauce tomate. Il dit : « quel goût affreux ! » AR dit « bien fait ». Ils se battent. AR envoie des pizzas sur AC et AC coupe AR. Des gens mettent le feu à AR. Il y a de la braise. Ensuite pousse un autre arbre comme AR.
30 Les deux arbres se rencontrent. Ils ne peuvent pas se parler car AC est mort. L'arbre desrêvesesttrsite car il voit comment il va peut-être devenir. Il trouve que ce n'est pas juste. Les bûcherons n'ont pas le droit de faire cela aux arbres.	AR et AC se rencontrent. AR a vu qu'AC était mort. Il est reparti chez lui. Un ministre a vu que l'usine polluait. Il a demandé qu'elle soit démolie. Une graine de l'arbre mort pousse. Un an après, le coctier AR revient voir le petit arbre. Il dit que l'usine à côté a été démolie. Le cocotier (AR) demande au pommier s'il veut venir à côté de lui. Le pommier préfère être à côté de son ami.

Annexe 11 : Le CA d'Alicia

Cahier de l'Arbre d'Alicia

Première séance :

Il y a un arbre dans le jardin. C'est un érable. Il est encore petit. Il a beaucoup de feuilles jaunes. On est en automne.

A côté de la maison, il y a une forêt d'arbres de cauchemar. Ils sont moches, tout tordus. Ils n'ont pas de feuilles. Ils sont méchants. Ils crient sur les autres arbres. Ils disent qu'ils vont bientôt être moches comme eux. Le petit arbre a peur.

Deuxième séance :

Le petit arbre va chercher de l'aide auprès des arbres de la forêt qui ne sont pas encore gris. Mais les arbres les rendent gris.
Le petit arbre perd ses feuilles.

Les arbres de cauchemar sont empoisonnés. Ils tuent les gens qui passent à côté d'eux en leur marchant dessus et les empoisonnent avec leurs branches. Ils sont très très méchants à cause du poison qu'ils ont en eux. Ce sont des personnes méchantes qui les empoisonnent en mettant le poison dans la terre. Elles ont envie que les arbres tuent tout autour d'eux.

Les personnes méchantes sont deux hommes et une femme. Ce sont deux sorcières et un sorcier qui habitent juste à côté de la forêt dans la maison avec des oiseaux, une balançoire, un piscine.

Ils se sont occupés d'un arbre, l'érable du jardin. Après, il s'est cassé à cause du vent et de la pluie. Ils étaient en colère.
Ils sont malheureux d'avoir perdu leur arbre. Ils ne veulent plus avoir de beaux arbres.

Troisième séance :

(Alicia ne fait pas de nouveau dessin lors de cette séance. Elle décide de compléter le dessin précédent par le petit arbre au houppier vert à droite de la feuille).

Le chef des arbres méchants n'a pas vu un arbre gentil dans la forêt. Il y a un arbre qui n'était pas empoisonné. C'est l'arbre vert. Il se cache.
Le chef l'a vu. Les autres arbres l'ont attrapé. Ils allaient l'empoisonner. Mais il a réussi à s'échapper. Il était accroché avec des cordes mais elles n'étaient pas très serrées. Il avait peur. Il a écouté autour de lui. Il n'y avait pas de bruit. Il a fait glisser les cordes le long de son tronc. Elles frottaient contre lui comme une brûlure. Elles sont tombées à terre sans bruit. Il était tout seul.

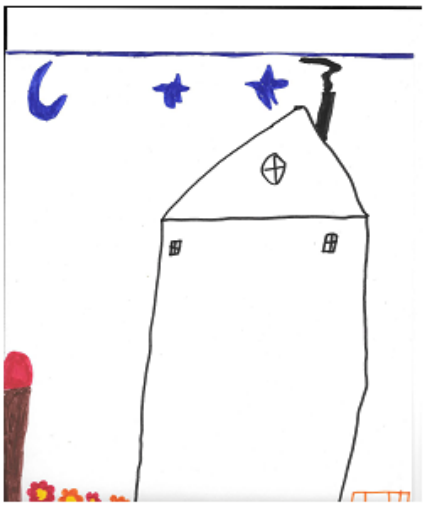
Quatrième séance :

Il s'était échappé chez une personne loin de la forêt. Il a marché longtemps, il était fatigué. Il s'est endormi en arrivant chez la personne. C'est un homme riche. C'est un magicien. Il a beaucoup d'arbres dans son jardin. Ils sont grands. Ils sont bien nourris.

Ils ont des grandes branches ouvertes, des feuilles en forme de cœur. Le lendemain matin, le magicien est allé voir ses arbres. Il a vu un arbre avec ses feuilles rondes. Il fait un tour de magie et toutes les feuilles de l'arbre prennent une forme de cœur.

Il voit que l'arbre a peur. Il arrête la formule. Il l'enlève de son jardin. Il le donne à une autre personne. Elle va le mettre dans une forêt. Il est mieux.

Cinquième séance :



Ce sont les sorcières et sorciers qui ont maintenant. L'arbre vert. Ils ont arrêté d'être méchants.

Les arbres de cauchemar redeviennent normaux. Le poison s'en va avec l'eau qu'ils mettent au pied des arbres et ils rajoutent de la terre.

L'arbre vert a maintenant des feuilles rouges au printemps. Il a des amis dans la forêt. La terre est bonne pour tous les arbres. Elle a un goût de noisette grâce aux noisetiers.

RÉSUMÉ

Un nouveau départ pour l'enfant en échec scolaire

L' accompagnement à l'école avec l'Épreuve des Trois Arbres et le Cahier de l'Arbre

L'entrée à l'école correspond parfois à l'entrée dans l'échec scolaire. Les études sur le développement de l'enfant nous apportent différents éclairages sur un processus complexe. Développements moteur, cognitif et affectif concourent ensemble à la croissance de l'enfant. Les modes d'apprentissage sont multiples. Parfois les difficultés rencontrées se pérennisent et se transforment en échec. Les aides proposées sont généralement conçues par rapport aux problèmes rencontrés. Nous proposons une approche différente prenant en compte l'enfant dans sa globalité. Nous postulons qu'il est doté de ressources. Il peut les mettre en œuvre à partir de son expérience vécue. Le dispositif avec l'Épreuve des Trois Arbres (ETA) et le Cahier de l'Arbre (CA) opérationnalise cette approche. Nous faisons l'hypothèse que l'enfant soumis à ce dispositif construit un nouveau rapport aux apprentissages et progresse. L'étude porte d'une part sur l'analyse quantitative des scores obtenus par vingt quatre enfants de CE2 à une épreuve scolaire et au WISC IV avant et après l'utilisation du dispositif. Les résultats sont comparés à ceux de groupes contrôle. D'autre part l'analyse qualitative porte sur les protocoles de l'ETA et les CA des trente enfants suivis. Elle permet d'observer le cheminement de leur pensée. Cette recherche montre qu'une approche globale centrée sur l'enfant afin de favoriser son expression à l'aide du support analogique de l'arbre lui permet de progresser et de modifier son rapport aux apprentissages. Il est amené à transformer ses représentations de lui-même et du monde, à n'être plus en échec mais en marche vers un avenir choisi.

mots-clés : échec scolaire, accompagnement, *Épreuve des Trois Arbres*, *Cahier de l'Arbre*.

ABSTRACT

A new start for the child in academic failure.

Academic support with « L'Épreuve des Trois Arbres » and « Le Cahier de l'Arbre »

Starting school sometimes means the beginning of academic failure. Studies on child development highlight different factors in a complicated process. Motor, cognitive and emotional developments compete during the development of a child. There are many learning methods. Sometimes difficulties encountered perpetuate and become failure. The help offered is generally devised in relation with the problem. We suggest an alternative approach which takes into account the child as a whole. We assume that he has many resources. He can apply them based on his life experience. The *Epreuve des Trois Arbres* (ETA) and the *Cahier de l'Arbre* (CA) method operationalize this approach. We make the hypothesis that the child subject to this method will create a new relationship with learning and progress. The study is based in part on the quantitative analysis of results achieved by twenty four children in CE2 (8-9 years) in a school test and at WISC IV before and after the use of the method. The results are compared with those of the control groups. Furthermore, the qualitative analysis is based on the protocols of the ETA and the CA of the thirty children monitored. It allows us to observe their thought process. This research shows that a global approach centred on the child in order to stimulate his expression with the tree analogical support allows him to progress and to modify his relationship to learning. The child is invited to transform his self representations and those of the world, to no longer be a failure but to be a walker towards a chosen future.

keywords : academic failure, support, *Epreuve des Trois Arbres*, *Cahier de l'Arbre*.