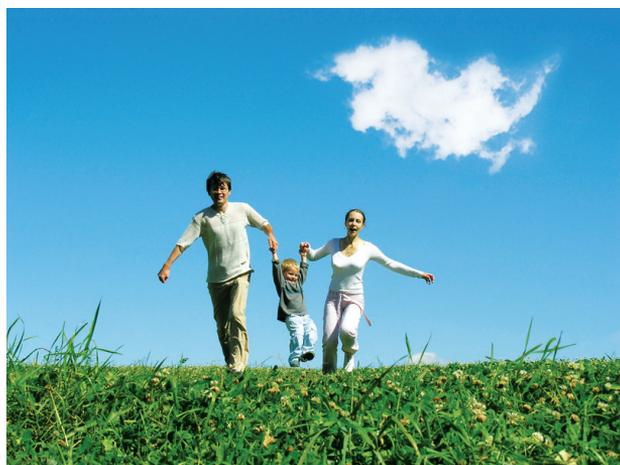


Sous la direction de
Christiane Préneron

Langage et autonomisation enfantine



ENFANCE & LANGAGES

L'Harmattan

© L'Harmattan, 2012
5-7, rue de l'École polytechnique, 75005 Paris

<http://www.librairieharmattan.com>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
harmattan1@wanadoo.fr
ISBN : 978-2-336-29080-5
EAN : 9782336290805

LANGAGE
et
AUTONOMISATION
ENFANTINE

Comité de lecture

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Rouen ;

Sylvie PLANE, Université Paris-Sorbonne ;

Anne SALAZAR ORVIG, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 ;

Robert VION, Université de Provence.

LANGAGE
et
AUTONOMISATION
ENFANTINE

Sous la direction de Christiane Préneron

Amina Bensalah

Marie Carcassonne

Alessandra Del Ré

Silvia Dinucci Fernandes

Frédéric François

Bernard Golse

Bénédicte Héberlé-Dulouard

Jocelyne Leber-Marin

Nathalie Lewi-Dumont

Christiane Préneron

ENFANCE & LANGAGES
L'HARMATTAN

Ouvrages du même auteur

Préneron, C. 1986. *La Dyssyntaxie*, Paris Publications de la Sorbonne.

Préneron, C. Meljac, C. et Netchine, S. 1994. *Des enfants hors du lire*, Paris Bayard.

SOMMAIRE

Réflexions introductives

Christiane Préneron 9

Intersubjectivité et distanciation psychique. Les précurseurs corporels et comportementaux de l'accès au langage verbal chez l'enfant

Bernard Golse..... 25

Diversité des styles d'interaction dans l'autonomisation de jeunes enfants en famille

Nathalie Lewi-Dumont, Christiane Préneron..... 39

Autonomisation, temporalités et négociations des places dans des interactions parents - enfants

Marie Carcassonne, Bénédicte Héberlé-Dulouard 69

Figures de l'autonomisation d'un jeune enfant à l'école : le mouvement de choix dans l'interaction

Jocelyne Leber-Marin..... 99

Entre hétéronomie et autonomie : espace de jeu et imaginaire

Amina Bensalah 117

Le rôle de l'explication dans le développement de l'autonomisation cognitivo-sociale et cognitivo-affective chez un enfant brésilien

Alessandra del Ré et Silvia Dinucci-Fernandes 151

Devenir autonome et dialoguer. Quelques remarques

Frédéric François 171

Annexe : conventions de transcription..... 189

Bibliographie 193

REFLEXIONS INTRODUCTIVES

Christiane PRÉNERON
MoDyCo CNRS/Université Paris Ouest
Nanterre La Défense

Dans cet ouvrage, j'ai souhaité rassembler la majorité des interventions d'une journée d'études¹ dont la thématique « Autonomisation de l'enfant, dans et par le langage, en famille et à l'école » s'inscrivait dans le domaine de la socialisation de l'enfant par le langage et cela dans des contextes familiaux et scolaires. L'autonomisation enfantine désigne le processus par lequel un sujet se libère progressivement de la tutelle de l'adulte. Longtemps « impensée » dans la socialisation de l'enfant (Herman, 2007), l'autonomisation constitue une problématique pluridisciplinaire par essence, participant de la linguistique de l'interaction comme des sciences de l'éducation et de la psychologie du développement tout en interrogeant fondamentalement la psychanalyse.

Cette journée constituait, pour une part, l'aboutissement des recherches d'un groupe de travail, le groupe DaDa, (de la Demande d'aide à la Demande d'autonomie) et je remercie ici tous ceux qui y ont participé (les auteurs de cet ouvrage, mais également Mireille Brigaudiot² et Christophe Parris³) sans lesquels celui-ci n'aurait pu voir le jour.⁴ La journée se proposait également de croiser les travaux de cette équipe avec ceux d'autres chercheurs afin d'inscrire la réflexion sur ce thème dans une perspective pluridisciplinaire et interculturelle.

1 Celle-ci, s'est déroulée dans le cadre du LEAPLE (Laboratoire d'Études sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant, UMR 8606, à l'Université Paris Descartes.

² Enseignante-chercheuse en Sciences du Langage.

³ Chargé de Recherche à Modyco, UMR 7114.

⁴ J'exprime également ma très grande gratitude à Julie Tremey pour la générosité de sa relecture et mes très vifs remerciements à Marie Lambert-Kugler qui m'a accompagnée tout au long de la finalisation de cet ouvrage avec un soutien exceptionnel empreint d'une remarquable compréhension du fonctionnement des interactions humaines et de ce qui s'y joue.

Contexte de la recherche

La socialisation de l'enfant est un enjeu fondamental de son adaptation à la communauté scolaire. Or, ces dernières années, en France, de plus en plus d'enfants manifesteraient des difficultés d'adaptation scolaire (enfants souffrant de troubles de l'attention, enfants hyperactifs...) et cette socialisation doit être considérée dans sa relation à la diversité culturelle qui caractérise notre société. Cette thématique se trouve ainsi au centre des réflexions actuellement menées autour des relations entre l'enfant et l'élève, plus précisément entre pratiques éducatives familiales, incluant les variations de statut octroyé à l'enfant et processus d'accès aux savoirs à l'école. Les professionnels de l'enfance en situation interculturelle se tournent en effet vers les familles afin de mieux comprendre la diversité de fonctionnement des enfants dans la communication langagière. On connaît l'existence des difficultés rencontrées par des malentendus surgissant d'usages socio-langagiers différents entre pairs mais aussi entre maîtres, élèves et familles.

La majorité des adultes chargés de l'éducation des enfants, qu'il s'agisse des parents ou des professionnels, considèrent l'autonomie comme une compétence indispensable au fonctionnement de l'individu moderne. Mais, en famille comme à l'école, les styles pédagogiques divergent selon les conceptions éducatives qui président au développement de cette autonomie.

Nous avons souhaité montrer ici la complexité et la diversité d'une dynamique d'autonomisation dans et par les interactions parents / enfants et maîtres / élèves en fonction des contextes d'interaction mais aussi selon l'âge de l'enfant, selon les cultures familiales et selon la pédagogie à l'école. Notre propos se situe ainsi dans une approche socio-interactionniste de la socialisation telle qu'elle se constitue au travers des échanges avec autrui : « c'est pour l'essentiel au travers de l'interaction avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comment elle conçoit le monde. » (Bruner, 1996).

Autonomie, autonomisation : points de vue pédagogiques et philosophiques

L'autonomisation : Observable et Réclamée à l'école

L'idée de cette recherche, autour de l'autonomisation du jeune enfant par le langage en famille et à l'école, a trouvé son point de départ dans la rencontre dialogique entre une observation en corpus, celle de l'énonciation d'un enfant de 2 ans trois mois s'écriant à l'adresse de sa mère qui voulait lui enfiler son pyjama « c'est moi ! c'est moi », donc en constatant qu'un enfant pouvait demander à faire ce que l'adulte faisait préalablement pour lui, et une circulation discursive importante autour de la pédagogie de l'autonomie.

Mais que signifie-t-on en parlant d'autonomie, que vise-t-on lorsque l'on cherche à développer l'autonomie d'une personne et comment s'y prend-on ? Les conceptions et les approches sont multiples (à une interrogation sur Internet répondent plus de 30 pages de références) et il ne saurait être question d'en faire ici une revue exhaustive. Je voudrais cependant proposer quelques réflexions autour de cette notion en rappelant les principaux concepts qui y sont rattachés et que nous avons eu l'occasion d'interroger dans notre étude des interactions verbales enfant/adulte, en commençant tout d'abord par évoquer celui du choix, figure idéal-type de la pédagogie de l'autonomie à l'école.

Le choix comme « conception » de l'autonomie

La pédagogie de l'autonomie est au centre de l'œuvre de P. Freire (1996) qui dans sa « Pédagogie de l'autonomie, Savoirs nécessaires à la pratique éducative », nous montre comment ce qui fonde l'autonomie individuelle c'est la possibilité de prendre des décisions. « Personne n'est d'abord autonome pour ensuite décider. L'autonomie va se constituer au travers de l'expérience de diverses et innombrables décisions qui vont constamment être prises. » (*Ibid.* : 117). C'est donc un comportement qu'il faut favoriser dans tous les apprentissages.

En France où l'autonomie de l'enfant est, à l'école, explicitement encouragée par les Instructions Officielles, la pédagogie de l'autonomie décrite par un auteur comme B. Lahire (2001), est d'abord portée par une organisation où « tout le monde ne fait pas la même chose au même moment » et comme l'enseignant ne peut s'occuper simultanément de chaque élève, ceux-ci sont confrontés à l'obligation d'une relative autonomie. Ce modèle de la pluri-activité et de la pédagogie différenciée est associé à un rapport non directif aux élèves, et l'élève (on note d'ailleurs que l'on passe ici, à propos de l'enseigné, du pluriel au singulier) doit prendre en charge son activité intellectuelle. Actif, il doit pouvoir se déplacer dans la classe, parler avec d'autres enfants sans avoir à demander d'autorisation à l'enseignant, celle-ci lui étant donnée par l'organisation de la classe. Dans un tel modèle pédagogique, l'enseignant n'enseigne plus mais guide. Le savoir n'est plus inculqué mais co-construit. Surtout, « l'un des thèmes récurrents de la pédagogie de l'autonomie est celui du choix » : donner le choix à l'élève (d'un atelier, de l'activité, d'un exercice, de la date de récitation de la poésie...) a pour objectif d'obtenir son investissement, sa motivation, son intérêt. Le raisonnement pédagogique est de considérer que, si l'enfant a choisi, il sera nécessairement davantage disposé à travailler que lorsqu'on lui impose le travail à accomplir. Donner le choix constituerait une stratégie d'intéressement de l'enfant qui, en faisant un choix, signifierait un contrat signifiant son engagement dans la tâche.

C'est à la présentation et à la description d'interactions organisées autour d'une telle pédagogie que Jocelyne Leber-Marin nous convie. L'analyse des mises en mots associées aux positionnements des interactants, quant à proposer ou faire un choix, fait apparaître qu'au delà du choix de l'activité, c'est le choix de l'autonomie elle-même, ou de la dépendance, que l'enfant se trouve précisément confronté à faire : vouloir faire seul ou vouloir faire à deux. Associant stratégies verbales et non verbales, les mouvements d'accompagnement de l'adulte déroulent différents styles interactifs où s'observent, en écho comme en opposition, différents mouvements d'engagement de l'enfant à qui l'on octroie ainsi très précocement le statut de sujet pouvant choisir, nous renvoyant ainsi à la position de J-P. Sartre selon qui un sujet aurait toujours le choix.

Du choix à l'évaluation

Cette notion de choix est également au centre de l'analyse de S. Moscovici et M. Plon (1968) qui établissent un lien direct entre la notion de sujet et celle d'autonomie. Pour ces auteurs, si l'on s'interroge sur la signification du comportement pour l'individu sujet, on est naturellement amené à avancer la notion d'autonomie. Le fait de pouvoir se comporter dans un sens ou dans un autre, adopter tel comportement ou tel autre, en un mot de pouvoir choisir entre plusieurs propositions, sous-entend, au minimum, une relative liberté et donc une autonomie. La notion d'autonomie présuppose ainsi la présence d'une série de possibilités et l'existence d'une accessibilité à ces possibilités qui ne soit pas totalement entravée par un autrui ou par un obstacle objectif. Ainsi, pour ces auteurs, la notion d'autonomie ne peut s'envisager sans l'idée de la présence et de l'intervention possible d'autrui. Ceci implique la représentation, pour l'individu, d'un champ d'alternatives dont l'accessibilité dépend ou ne dépend pas que de lui. Enfin, à cette notion de choix qui associe le sens de l'autonomie à la liberté du sujet, S. Moscovici et M. Plon (*Ibid.*) rajoutent celle de l'évaluation. Autrui n'est pas seulement là en tant qu'il peut permettre ou restreindre l'accès à des activités ou des comportements, mais aussi en tant qu'il peut les évaluer.

L'autonomie est donc ici liée à un troisième critère : celui de l'évaluation. « On peut dire en effet que mon autonomie est assurée si je peux évaluer mes capacités avec certitude. Sitôt que cette conduite n'est plus assurée, chacune de mes activités va dépendre, va être soumise au jugement d'autrui, ce qui est d'ores et déjà une atteinte à mon autonomie » (*Ibid.* : 469). Suivant en cela L. Festinger (1954), ces auteurs nous rappellent que, si le sujet ne se sent pas en mesure d'évaluer ses aptitudes, il va chercher autrui pour se comparer à lui et rétablir ainsi une certitude qui scelle sa dépendance. Aussitôt, la certitude atteinte par le doute, l'autonomie tendrait à disparaître.

De l'évaluation à l'acquiescement et à la reconnaissance

Dans une perspective apparentée, c'est au travers du concept de reconnaissance intersubjective que le philosophe A. Honneth (2000) souligne l'importance de l'évaluation dans le développement de l'autonomie et de l'intégrité individuelle. Réinterprétant à la suite de G.W.F. Hegel (1967) l'idée d'un lien nécessaire entre conscience de soi et reconnaissance intersubjective, A. Honneth s'inscrit résolument dans le « tournant linguistique » (Rorty, 1967), repris par J. Habermas (1988) qui a ainsi substitué au paradigme du sujet un paradigme de la communication. Son présupposé théorique est semblable à celui de G.W.F. Hegel (*Ibid.*) : les sujets ont besoin, pour devenir des individus à part entière et pour préserver leur intégrité, de l'acquiescement d'autrui. Autrement dit, l'intégrité de la personne humaine dépend de manière constitutive de l'expérience de la reconnaissance intersubjective. Cette reconnaissance se produit dans les interactions sociales, au cours desquelles les particularités d'un individu peuvent trouver une approbation et un soutien servant à caractériser une relation affirmative à soi-même où l'individu est assuré de la valeur sociale de son identité. C'est ce que G.H. Mead (1963), caractérisant l'attitude positive qu'un individu est capable d'adopter à l'égard de lui-même, lorsqu'il est reconnu par les membres de sa communauté, désigne comme « respect de soi » : cette conscience que l'on a alors de sa propre valeur. Mais dans l'interaction, l'individu peut faire l'expérience d'appréciations négatives allant jusqu'au mépris, expérience qui le pousse à s'engager par réaction dans une lutte pour sa reconnaissance.

Cette lutte expliquerait que les conflits sociaux ne soient pas seulement dus à des antagonismes économiques mais puissent aussi être compris comme l'effet d'une perturbation des rapports de reconnaissance entre acteurs collectifs. Ces considérations sociétales s'appliquent au sujet particulier et il s'ensuit que l'autonomie, notion plus souvent envisagée en termes de résultat que de processus, n'est pas un donné mais se confond au contraire avec le processus d'individuation du sujet pratique, entendu comme une succession de conflits, de lutte pour la reconnaissance.

De fait, l'évaluation est un phénomène central du développement de l'enfant, comme le souligne J. Sauvage (2003/3 : 92) : « Le fait que chaque être humain (par essence socialisé ou en voie de socialisation) contribue à l'activité langagière, implique qu'il participe de ce fait à des *évaluations sociales*. [...] » C'est donc « par l'évaluation des dimensions téléologiques, sociales et dramaturgiques de l'agir des autres que les agents [les personnes] se construisent ».

Dans notre groupe d'études, ces réflexions nous ont conduits à rechercher les modes d'expression de la reconnaissance de l'enfant dans ses tentatives d'autonomisation. Marie Carcassonne et Bénédicte Heberlé-Dulouard,

Nathalie Lewi-Dumont et Christiane Préneron montrent ainsi que le plus souvent c'est autour de l'évaluation par l'adulte que cette reconnaissance s'opère, en particulier en contexte familial. Cette évaluation peut être explicite, portée par des marqueurs de réussite, de félicitations voire d'exploits ou à l'inverse par des réactions négatives. Mais, elle peut également se dessiner par les mouvements discursifs d'un engagement interactif qui signe l'intérêt porté à l'autonomisation de l'enfant. De fait, si cette reconnaissance s'applique à l'habileté ou la maladresse de l'enfant dans son exécution motrice, elle intervient également dans le maintien de sa motivation, le soutien ou la sécurisation lorsqu'il s'agit de l'aider à dépasser sa peur. Que ce soit en paroles, par des postures ou par le regard, les évaluations font clairement apparaître qu'on ne peut isoler l'interaction autonomisante de ses entours affectifs. Nathalie Lewi-Dumont et Christiane Préneron repèrent ainsi l'affinité qui se manifeste entre types de reconnaissance et types de configurations structurant les interactions d'autonomisation particulièrement entre l'emploi de conduites évaluatives « positives » et le maintien de l'interaction jusqu'à son aboutissement : les interactants qui évaluent positivement sont ceux qui s'engagent jusqu'au bout. Favoriser et valoriser l'autonomisation vont ainsi de pair et, en fonction du style interactif adopté, l'accès à l'autonomie peut suivre des parcours très divers mais pas nécessairement équivalents.

C'est dans la dynamique de ce processus d'accès à l'autonomie que les recherches présentées dans cet ouvrage se situent et, dès lors, je poursuivrai mes réflexions en utilisant préférentiellement le terme d'autonomisation. Mais avant d'entrer dans la présentation des analyses menées dans le groupe DaDa, je voudrais souligner l'étendue et la relativité de la notion d'autonomisation.

Autonomisation : notion relative

Au centre du processus de subjectivation, l'autonomisation est une notion relative. C'est ce que, dans le contexte de la sphère publique, montrent des auteurs comme B. Bachofen, S. Elbaz et N. Poirier (2008) en critiquant la conception de C. Castoriadis (1975) qui, interprétant le concept d'autonomie en termes d'organisation sociétale, définit une société autonome comme une auto-création ne s'imposant aucune limitation. Or, on ne saurait parler d'autonomie dans un contexte d'isolement ni de repli sur soi, ni s'en tenir à considérer le concept dans son acception étymologique. Le terme autonome vient du grec *autonomos* (autos : soi-même et nomos : loi) qui signifie « celui qui se régit par ses propres lois ». Mais, malgré leur diversité, les conceptions de l'autonomie telles que les ont modélisées les auteurs précités ou encore des penseurs comme E. Kant (1785), E. Durkheim (1925), et plus récemment E. Morin (1994), en éclairant l'importance de la relation du sujet

autonome à autrui soulignent que l'idée d'un sujet totalement indépendant d'autrui et/ou de toute règle extérieure à lui relève d'une pure utopie.

En outre, la signification de la notion varie selon le domaine concerné : le langage, la connaissance, l'action, l'affect ou le psychique, même s'il y a interdépendance entre ces différents fonctionnements et leurs développements. Comme le rappelle M-A Hoffmans-Gosset (1987), on ne peut bien évidemment pas parler d'autonomisation en général et on ne saurait se limiter à une définition globale de l'autonomie.

C'est un terme hautement polysémique également parce que, dans chacun de ces domaines, l'autonomisation concerne des enjeux aussi divers que multiples et parce que son développement en liaison avec ces enjeux, varie en fonction de l'âge : on apprend rarement à se laver tout seul avant deux ans, par contre entre deux et quatre ans, il est rare que l'on n'apprenne pas à s'habiller sans aide. Par ailleurs, certains de ces « faire » sont inscrits dans des scripts (R.C. Schank & R.P. Abelson, 1977) alors que d'autres apprentissages surviennent, tels des événements, de manière incidente. De fait, l'autonomisation comme objectif intentionnellement poursuivi peut s'avérer être une véritable pratique éducative ou bien prendre forme en fonction des « occasions » qui se présentent. Or, cette variabilité dans l'intentionnalité, le prévu ou l'imprévu, s'accompagne d'une diversité stylistique dans le déroulement d'interactions poursuivant une autonomisation. Nathalie Lewi-Dumont et Christiane Préneron s'attachent à montrer cette diversité tout en insistant sur la nécessité d'interpréter ces styles interactifs en fonction de leurs entours. L'article suggère aussi que ces styles joueraient un rôle déterminant dans la manière dont se construit l'autonomie sans pour autant les associer à des niveaux socioculturels ni préjuger du passage de l'interpersonnel à l'intrapsychique. Il s'agit plutôt de présenter des moments présentant de grandes similitudes mais aussi des extraits qui peuvent s'opposer afin de donner à voir en quoi consistent ces « styles ».

Socioculturellement ancrée, variant selon les communautés, et selon les époques, liée aux théories implicites de ce qu'est un enfant et de ce qu'éduquer signifie (que l'on songe à cette période encore très proche de nous, de la fin du XIXème siècle au milieu des années soixante, où c'est la qualité de l'obéissance qui était centrale (De Singly, 2006), l'autonomisation est inscrite d'emblée dans une action éducative par ses aspects normés. Cette composante normative (à travers les règles du « à faire » ou « à ne pas à faire ») implique un rapport à des valeurs : celle de la famille en tant qu'institution privée mais aussi en tant que celle-ci est rattachée à la sphère publique avec une dimension juridiquement normée. De ce fait, individuation, socialisation et autonomisation se trouvent en interdépendance. Or, cette acquisition d'indépendance dans la sphère privée

de l'institution familiale est une nécessité pour l'ouverture vers la sphère sociale, publique, régie en particulier par le juridique. Et notre étude du processus d'autonomisation s'inscrit dans une approche qui articule individuation et socialisation dans un cadre d'« action éducative » qui vise non seulement à participer à la construction de l'individualité et de la singularité mais aussi à celle d'une socialisation efficace.

Toute autonomisation s'inscrit dans diverses temporalités.

La question de l'autonomie concerne toute notre vie. D'une part, elle n'est jamais achevée puisqu'il y a toujours des savoir-faire pour la maîtrise desquels nous avons à nous autonomiser. On n'arrête jamais d'apprendre à être autonome, car de nouveaux apprentissages apparaissent sans cesse.

Au cours de la petite enfance, au fur et à mesure que l'enfant grandit, son autonomisation est plus ou moins « planifiée » par ses parents, selon les familles, selon les objets d'apprentissage. Elle peut, sur un mode inattendu, survenir à l'occasion d'évènements imprévus qui en fournissent l'occasion ou, à l'inverse, être « programmée » par l'adulte, annoncée ou pas à l'enfant (suppression de la tétine, des couches), différée, remise à plus tard et s'inscrire sur une durée variable, imprévisible et objet de multiples négociations. Le développement de l'autonomisation enfantine se relie par ailleurs à plusieurs types de temporalités :

- une temporalité chronologique : dans le contexte de l'apprentissage d'un savoir faire par exemple, on conçoit une progression avec plusieurs étapes menant à la maîtrise du faire seul. Selon l'étape à laquelle l'enfant se situe, l'enjeu de l'autonomisation diffère.
- et une temporalité vécue dans laquelle les protagonistes se confrontent à un positionnement intersubjectif situant l'autonomisation de l'enfant dans une zone parfois conflictuelle. Ainsi, un parent peut considérer que son enfant est autonome pour effectuer une action et l'enfant considérer que, pour cette même action, il a au contraire besoin d'aide.

Ces décalages de points de vue placent l'enfant au cœur d'une tension l'invitant à négocier sa place dans le dialogue. C'est de l'énonciation et de la mise en mots de ces différentes temporalités, tout autant que des négociations qui peuvent en découler, que traite le chapitre de Marie Carcassonne et Bénédicte Héberlé-Dulouard. Au centre de leur analyse, la mise en évidence de cette tension temporelle (Falaise et Brigaudiot, 2002) concernant un savoir-faire donné souligne, par l'analyse des mouvements discursifs au cours de l'interaction, l'importance des écarts entre temps chronologique et temps affectif. En outre, en se situant, plus localement, au cours d'une même interaction d'autonomisation, ces auteures nous montrent

que la durée de l'interaction, son tempo et son rythme peuvent être également source d'accompagnement ou a contrario de désaccord et donner lieu à des évaluations. Le temps considéré comme nécessaire et suffisant à l'atteinte de l'objectif s'apprécie à l'aune de subjectivités enfantines et adultes qui ne coïncident pas nécessairement, leurs décalages imprimant, pour reprendre un point de vue de Winnicott (1957), dans un mouvement de va et vient, la coloration affective de la courbe temporelle vécue par l'enfant.

Un autre facteur de diversité résulte des tensions entre les désirs parfois contradictoires qui peuvent coexister chez un même individu ou chez les différents partenaires d'une autonomisation conjointe.

Désirer l'autonomisation : ambivalence et antagonismes

Même lorsque l'autonomisation est considérée comme une valeur à conquérir et à défendre pour le développement du sujet, vouloir y accéder peut aussi s'accompagner d'ambivalence en particulier dans les relations parents/enfants où désirs enfantins et désirs parentaux ne sont pas toujours convergents. Cette ambivalence mutuelle avec des participants dont les intérêts, motivations et représentations diffèrent, s'observe même très fréquemment. Et, très souvent, on assiste à un jeu subtil entre différents mouvements qui se répondent ou s'opposent. Il s'agit, d'une part, des mouvements venant de l'enfant qui le font osciller entre deux désirs antagonistes, le souhait de l'autonomie, vital pour « grandir », et la requête d'aide qui renvoie non pas uniquement à des besoins matériels mais aussi, bien sûr, à une demande affective.

Cette ambivalence dans la distanciation psychique s'exprimerait très précocement dans les interactions sociales que le petit humain entretient avec son environnement et tout progrès dans l'autonomisation psychique s'accompagnerait d'attitudes défensives « à l'égard de l'éloignement ou de la perte de l'objet primaire ». C'est ce que Bernard Golse met en lumière en s'attachant à ces premiers moments d'intersubjectivité mis en place lors de l'accès au langage. C'est ainsi que l'auteur interprète les mouvements des membres supérieurs du bébé dès que sa motricité le lui permet et, à partir de là, la gestuelle, qu'adultes nous continuons à utiliser en parlant, prend tout son sens. Il nous montre comment le bébé peut ainsi compenser l'arrachement intersubjectif que constitue l'entrée dans le langage. Témoignant du vécu de perte des mots émis, ces mouvements colmateront cette perte par une récupération visuelle.

Mais l'adulte, également, se trouve animé de tendances contradictoires qui l'orientent dans des directions pouvant soit favoriser cette autonomisation soit au contraire contribuer à maintenir une relation de dépendance.

Enfin, au cours d'une même interaction, désirs de l'enfant et désirs de l'adulte peuvent s'opposer soit que l'enfant souhaite agir seul et que l'adulte ne soit pas d'accord ou qu'à l'inverse, l'adulte souhaite que l'enfant agisse seul ce que celui-là refuse.

Cette tension, portée par la divergence entre les motivations, les intérêts et parfois les craintes des acteurs intervenant dans les interactions d'autonomisation, se manifeste très clairement dans le déroulement des interactions analysées par Nathalie Lewi-Dumont et Christiane Préneron, éclairant ainsi la diversité du style interactif associé à ces apprentissages. Celles-ci dessinent une stylistique de l'interaction autonomisante qui souligne l'aspect essentiel de l'engagement mutuel des protagonistes dans la configuration de formats interactifs.

Autonomisation Infantile : du monde du jeu au monde du sérieux

L'autonomisation, c'est aussi, souvent, pour l'enfant passer du monde du jeu au monde du sérieux. Amina Bensalah a fait émerger cette question et l'a développée dans son chapitre. Le jeu est une activité fondamentale chez l'enfant et serait même le processus essentiel de l'humanisation comme l'a longuement développé Winnicott (1971). Lorsque l'enfant joue, il entre dans une aire intermédiaire, où « la réalité intervient non plus comme une contrainte mais se voit remodelée en fonction de ses besoins internes... » (Bailly, 2001/3). De fait, son importance pour l'enfant apparaît de multiples façons, dans le plaisir manifeste qu'il suscite, aussi en ce qu'il est si souvent utilisé par lui comme distraction voire comme ruse pour échapper aux apprentissages à l'école comme à la maison. Au cours de la prime enfance, l'activité et l'affectivité, bouillonnantes et instables de l'enfant, font osciller sans cesse la relation interactionnelle adulte/enfant des pleurs aux rires, des colères aux câlins. De même, on passe très rapidement du registre du sérieux au jeu et vice versa. C'est cette alternance qu'Amina Bensalah nous montre dans son analyse des interactions ludiques en famille. Étudiant plus particulièrement le jeu dans son rapport à l'autonomie, l'auteure nous ménage une entrée dans cet espace transitionnel que constitue ce monde de la fantaisie où le sujet enfantin éprouve le sentiment « d'être » autonome. Prenant appui sur ces moments de jeu qui entretiennent une relation de figure/fond avec les moments d'apprentissage, elle nous montre comment ceux-là sont aussi des lieux d'autonomisation où l'adulte peut également accompagner son enfant en commentant, interdisant, expliquant, nous donnant ici aussi à voir le « paradoxe de la relation entre dépendance et autonomie ».

Introduction aux recherches du groupe DaDa : méthodologie de recherche

Ce groupe s'est donc constitué autour d'une thématique commune : l'autonomisation du jeune enfant en famille dans et par le langage. Dans ce cadre, nous avons privilégié un champ particulier, celui de l'action en considérant des « faire » en cours d'autonomisation, tels qu'ils surgissent, à l'initiative ou à la demande d'un enfant ou d'un parent.

Interactions langagières et Autonomisation:

Les travaux qui se sont intéressés à la question de l'autonomie chez les enfants sont dans leur grande majorité de type psychologique. Menés à partir de questionnaires, leurs analyses sont probantes quant à l'importance accordée par les enfants, comme par les parents, à l'autonomie dans le processus de subjectivation. Les travaux de Montandon (1997), par exemple, interrogeant l'expérience d'enfants sur l'éducation qu'ils reçoivent en la comparant à une transmission attendue font apparaître que l'encouragement à l'autonomie doit, pour eux, se situer au tout premier plan. Elle montre que, même si ce n'est pas toujours formulé par ceux-ci sur un mode explicite, cet encouragement fait partie de ce que la majorité des enfants attendent de leurs parents. Mais, cette visée à long terme comment s'observe-t-elle dans les relations quotidiennes de la petite enfance ? S'il est bien certain que l'observation active permet à l'enfant de reprendre et d'accomplir des conduites adoptées par les adultes (et/ou les pairs) de son environnement, dans cette zone proximale de développement où l'adulte peut aider l'enfant qui ne peut pas toujours dominer seul l'environnement, on recense également nombre d'interactions qui, à son initiative ou à celle de l'adulte, se déploient autour d'un faire tout seul et relèvent de l'autonomisation de l'enfant par le savoir faire.

Avant d'en arriver à ces « savoir faire seul », le jeune enfant, même s'il part également seul à la découverte du monde, se trouve fréquemment inscrit dans des interactions de tutelle (Bruner, 1983) s'expliquant largement par l'asymétrie de compétences entre adultes et enfants. Lorsqu'un enfant ne peut accomplir une action ou atteindre un objet, solliciter l'aide de quelqu'un d'autre, de plus âgé ou d'un adulte, est la façon la plus « aisée » d'obtenir satisfaction. Mais en même temps, les enfants se trouvent alors dans une situation de dépendance vis-à-vis d'autrui, dépendance matérielle et psychique, contre laquelle la plupart d'entre eux s'élèvent un jour en demandant à faire seul ce que l'adulte faisait préalablement pour eux. Dans une première approche, ce sont ces demandes enfantines et leur devenir dialogique qui ont fait l'objet de nos recherches (Préneron, 2002). Mais parents, maîtres et maîtresses, peuvent également demander cette autonomie à l'enfant et l'y conduire au travers d'interactions dont ils peuvent avoir

l'initiative. Ce processus d'autonomisation n'est effectivement pas le seul fait de l'enfant. Enfants et parents construisent ensemble une nouvelle relation qui, tout en préservant l'attachement, permet à l'enfant d'agir sans leur aide et de se dégager des interactions de tutelle. Toutefois et contrairement à ce que pourrait laisser entendre l'intitulé DaDa, lorsque les conduites d'autonomisation où l'enfant ne demande plus de l'aide mais à l'inverse à « faire tout seul » font leur apparition, les deux types de demande, demande d'aide et demande de faire seul coexistent, sont concomitantes non seulement au cours d'une même période mais peuvent s'observer au sein du même interaction. Ainsi, il n'y a pas d'un côté des propositions et demandes d'aide et de l'autre des propositions/demandes de faire seul mais comme l'avait signalé M. Montessori dès 1931 des interactions où il s'agit d'aider l'enfant à faire tout seul. L'autonomie des individus s'acquiert à partir d'innombrables dépendances. C'est ce que souligne E. Morin (*op.cit.* : 282, 285), en nous rappelant qu'une « science de l'autonomie a émergé dans la sphère physique elle-même... comme science de l'organisation » et que l'« autonomie doit donc toujours être conçue, non en opposition, mais en complémentarité avec l'idée de dépendance. »

C'est à partir d'interactions verbales recueillies en milieu naturel (famille et école) que nous avons choisi d'observer la dynamique de l'autonomisation en tant que processus car il s'agit bien ici de développement, d'apprentissage, voire de conquête. Il y a des savoir-faire qui ne s'apprennent pas mais s'acquièrent si ce n'est sans aucune aide du moins sans guidage verbal : ainsi en est-il de la marche dont l'accès à la maîtrise peut s'accompagner de commentaires évaluatifs, d'encouragements : « vas-y », « t'es un champion » mais non d'indications telles que « tu mets un pied devant l'autre ». Cependant, pour une large part, l'autonomisation de savoir-faire est indissociable d'apprentissages où le langagier occupe une place décisive. Et étudier la dynamique d'accès à cette autonomie suppose de s'intéresser aux modalités langagières, linguistiques et pragmatiques des échanges, où cette autonomisation prend place, dans leur déroulement effectif à partir de corpus d'interactions. Car la manière dont l'enfant manifeste verbalement sa relation à autrui et la manière dont les adultes s'y prennent pour l'aider et l'accompagner dans ce processus d'autonomisation importent autant que celles des gestes et des actions. C'est pourquoi la dimension langagière s'avère centrale dans nos analyses où nous considérons la mise en mots en ce qu'elle caractérise chaque énoncé par sa forme linguistique mais surtout par sa signification dans l'échange (indication, conseil explication...). Dans un contexte d'autonomisation cognitivo-affective, Alessandra Del Ré et Silvia Dinucci Fernandes éclairent tout particulièrement le rôle fondamental de cette mise en mots et ses effets sur de possibles changements de point de vue et d'état interne chez l'enfant. Le mouvement de sens utilisé dans l'enchaînement inter-énoncés est alors celui