

Quel Paradigme Adopter dans les Recherches Empiriques Consacrées à la Qualité de la Vie dans les Milieux Préscolaires

Marcel Crahay et Arlette Delhaxhe
Université de Liège

Résumé

Les auteurs présentent les résultats de deux études portant sur la qualité de vie dans une école maternelle en Belgique. La première porte sur les relations éducateur-enfant, et elle est axée sur ce qu'est un bon enseignant et ce qu'est bien enseigner. Les auteurs distinguent les stimuli dits nominaux et effectifs, pour déterminer la portion des comportements du maître qui affecte réellement l'enfant.

La deuxième étude décrit l'organisation temporelle des activités proposées aux enfants, durant une journée, afin d'analyser le fonctionnement de la classe et d'obtenir un portrait objectif de ce qu'est la vie des enfants à la 3e maternelle soit avant l'entrée au cycle primaire, à Liège. Les premiers résultats indiquent que l'enfant est en activité d'interaction avec autrui environ 8% de la journée; il organise sa tâche pendant 9%; attend 5% du temps; il bricole ou manipule des objets pendant 8% de son temps et enfin, environ 40% du temps d'activités des enfants passe dans des activités d'écoute et de non implication. Bref, les auteurs concluent que le temps qu'une institutrice consacre à une activité n'indique pas le temps auquel l'enfant va s'y consacrer.

Abstract

The results of two studies on the quality of life in a kindergarten in Belgium are presented in this paper. The first study addresses teacher-child relations and focuses upon the elements of effective teaching. The authors differentiate between nominal and effective stimuli to determine what aspects of the teacher's behavior really has an affect upon the child.

The second study describes the daily organization of activities available to the child, offers an analysis of functioning of the class and presents an objective view of the life of a child in the 5 years old kindergarten prior to his/her entry into first grade in Liège. The initial results indicate that the children engage in interactions with their peers for approximately 8% of the day; they wait 5% of the time, they tinker or manipulate objects for approximately 8% of the time and for about 40% of the time the children are involved in listening activities in which they attend to the teacher but do not become actively involved. In brief, the authors conclude that the amount of time that the teacher devotes to an activity is not, in reality, indicative of the amount of time the child will spend in the activity.

Introduction

Depuis quelques années, l'expression *qualité de la vie* a fait son apparition dans les textes scientifiques. On le trouve notamment dans l'ouvrage que Rosi et Gilmartin ont consacré aux indicateurs sociaux. L'I.E.A. en a fait le concept central de l'étude consacrée à l'éducation préscolaire qu'elle se prépare à entreprendre dans vingt-deux pays du monde.

Dans un rapport qui lui avait été demandé par l'UNESCO, R. Halpern de la High Scope Foundation s'attache à définir une série d'indicateurs de la qualité de la vie des enfants. Il distingue deux grandes catégories:

- la qualité de la relation adulte-enfant;

- la richesse et la variété des activités dans lesquelles les enfants peuvent s'engager. Chacune d'elles se subdivisent en une série d'indicateurs spécifiques.

L'objectif poursuivi ici n'est pas de proposer une liste concurrent à celle de Halpern (1982), mais de s'interroger sur l'opportunité de limiter les investigations portant sur la qualité de la vie en un lieu (setting) donné à un simple repérage d'une série d'indicateurs. Dans cette perspective, l'analyse de la qualité de la vie revient à remplir une check-list ou à compter la fréquence d'apparition de certains événements considérés comme indicateurs. Ce schéma de travail - ce paradigme, dirait Kuhn est inspiré des recherches menées

sur la qualité de l'enseignement. L'étude des changements de paradigme qui se sont opérés dans ce champ de recherche pourrait suggérer d'autres voies pour aborder le problème plus général de la qualité de la vie. La première partie de cet article sera consacrée à cette réflexion qui nous a conduit à opter pour le *mediating process paradigm*. Ensuite, nous illustrerons ce schéma de travail par deux recherches menées à l'école maternelle. En Belgique, cette institution accueille les enfants âgés de deux ans et demi à six ans. La première recherche porte sur les relations éducateur-enfant; la seconde sur la variété des activités proposées aux enfants.

Evolution des Paradigmes de Recherches Portant sur la Qualité de l'Enseignement

Qu'est-ce qu'un bon enseignant? Qu'est-ce que bien enseigner?

De multiples recherches se sont attelées à résoudre cette problématique. Les recherches les plus anciennes s'étaient fixées pour tâche d'identifier les caractéristiques de personnalité qui définiraient le bon maître. Quatre décennies de recherches obnubilées par ce schéma de travail n'ont pas pu donner une réponse unanime à la question. Sous l'influence du behaviorisme notamment, ce type de recherche a été abandonné. Aux alentours des années soixante, on s'est convaincu que la qualité d'un enseignant dépend moins de ce qu'il est (What he is) que de ce qu'il fait (What he does). Depuis, on ne s'attache qu'à l'occasion à mesurer les caractéristiques de personnalité des enseignants. Ses mesures portent d'abord sur les processus qui ont cours en classe: on observe les conduites omises par l'enseignant.

Sous-jacent à cette pratique de recherche, se profile l'espoir de définir la liste des conduites ou des compétences caractéristiques d'un bon enseignement. Des chercheurs américains se sont même engagés dans des recherches dont l'objectif était d'aboutir à une liste de compétences validée empiriquement. Le paradigme de ces recherches consiste grosso modo à:

- observer les comportements des maîtres en classe avec une grille ou un système de catégories;
- mesurer l'apprentissage réalisé par l'ensemble des élèves à l'aide de test de connaissance;
- corrélérer les deux types de mesure.

W. Doyle (1978) a fait une critique pertinente de ce paradigme processus-produit dans son article *Paradigms of research on teacher effectiveness*. Il souligne combien dans ce type de recherche, le rôle de l'apprenant est sous-estimé. L'élève est considéré comme un

simple récepteur des informations diffusées par le maître. Le processus d'enseignement est réduit à l'équation input → output.

Doyle suggère d'abandonner le paradigme processus-produit pour le *mediating process paradigm*. Dans ce paradigme, on continue à considérer l'enseignant comme l'agent déterminant des apprentissages réalisés en classe, mais on suppose que l'apport du maître est traité c'est-à-dire filtré ou transformé par l'élève. Dans cette perspective, les élèves forment également un rôle déterminant puisque ce sont eux qui décident quels stimuli instructionnels seront traités, comment ils seront traités et, en définitive quels éléments de l'enseignement dispensés seront retenus.

Il apparaît par conséquent, fondamental d'établir une distinction entre les *stimuli nominaux* et les *stimuli effectifs*.

- Les stimuli nominaux sont tous les éléments de la situation d'enseignement organisée par le maître que l'on peut objectivement observer.
- Les stimuli effectifs sont les éléments de cette situation qui ont affecté les enfants. C'est ce qui reste des stimuli nominaux lorsqu'ils ont été filtré et transformé par les élèves.

Pour le chercheur qui adhère à cette façon de poser le problème de l'analyse de l'enseignement, il ne suffit plus d'observer ce que le maître dit et fait. Il importe notamment de déterminer quelle portion des comportements du maître affecte réellement l'enfant. C'est ce problème que nous avons abordé dans une recherche menée au Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège.

Ce que le Maître Dit Influence-t-il l'Enfant?

3.1. Dans cette recherche, six institutrices ont été filmées au cours d'activités durant lesquelles les enfants pouvaient expérimenter sur des objets¹. Ce type d'activité doit, en principe, permettre à l'enfant de

- se fixer un but à sa mesure;
- chercher par lui-même ou en collaboration avec quelques condisciples, les moyens d'atteindre le but poursuivi;
- découvrir (et expliciter) des relations entre ses actions et les réactions de l'objet.

Sous-jacent à ces activités, on trouve la théorie de

¹A. Delhaxhe, un essai de répertoire d'activités à l'école maternelle. Manuel de codage, Laboratoire de Pédagogie expérimentale, 1984.

Piaget et plus particulièrement, l'idée qu'en agissant avec les objets les enfants peuvent construire des connaissances. Le rôle de l'institutrice consiste à stimuler l'exploration de l'enfant, non à la diriger.

Chaque institutrice a été filmée durant six activités. Pendant trois d'entre elles, les enfants jouaient avec des rouleaux, des planches et des mobiles (balles, petites autos, billes). Pendant les trois autres les enfants rassemblés autour d'un bac à eau, disposaient de récipients d'entonnoirs, de tuyaux et de ballonets. Ces activités étaient organisées durant le moment appelé *travail en atelier*: les enfants choisissent une activité parmi plusieurs possibles et se retrouvent en petits groupes dans une aire réservée à l'activité choisie.

Pendant les activités avec les objets analysées ici, les enfants étaient toujours au nombre de cinq. Chaque séance d'observation durait vingt minutes.

Toutes les interactions institutrice-enfant ont été retranscrites et codées avec un système de catégories original. Les comportements de l'institutrice et ceux de l'enfant sont pris en compte. En ce qui concerne l'enseignant, le système comporte 14 catégories (*cf* le tableau n° 1).

Soulignons que:

- ce système s'inspire de la distinction établie par Bellack (1966) entre sollicitation et réaction;
- la plupart des analyses présentées ne concernent que les sollicitations;
- les sollicitations ont été catégorisées selon le type de réponse que l'institutrice cherche à produire.

Ainsi, par exemple, si l'institutrice dit à l'enfant: "Mets une planche au-dessus de deux rouleaux," nous codons *sollicite une action déterminée*. Si l'institutrice demande: "Que veux-tu faire, Nathalie?" nous codons *sollicite la formulation d'un projet*. Si l'institutrice interroge un enfant qui vient d'envoyer une petite auto très loin après avoir construit un plan incliné en disant: "Peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour que l'auto roule si loin?" nous codons *sollicite la verbalisation d'une relation entre l'action réalisée et la réaction de l'objet*.

Ce type de codage fournit une indication très précise sur le type de réponse que l'institutrice essaye de susciter de la part de l'enfant.

3.2. Venons en à l'analyse des résultats.

Le tableau n° 2 présente la répartition en pourcentage des comportements observés par catégorie pour chacune des institutrices.

Remarquons que la catégorie la plus importante est la catégorie C, les catégories E et J sont également importantes.

A partir de ce tableau, on peut tracer pour chaque institutrice l'histogramme de ses comportements; c'est ce que nous montre le graphique n° 1. On constate que la variété comportementale inter-institutrices est assez grande.

Pour reprendre la terminologie de Doyle (1978), ce graphique représente la répartition des stimuli nominaux qui ont été présenté aux enfants des différentes classes.

Mais la question qui nous intéresse principalement concerne les stimuli effectifs. Quelle proportion de ces stimuli nominaux affectent réellement le comportement des enfants?

Pour répondre à cette question, une procédure simple peut être adoptée. Pour chaque sollicitation

Graphique 1. Répartition par catégorie (minimum, maximum et taux moyen) des comportements observés par catégorie chez les six institutrices dans la situation 1.

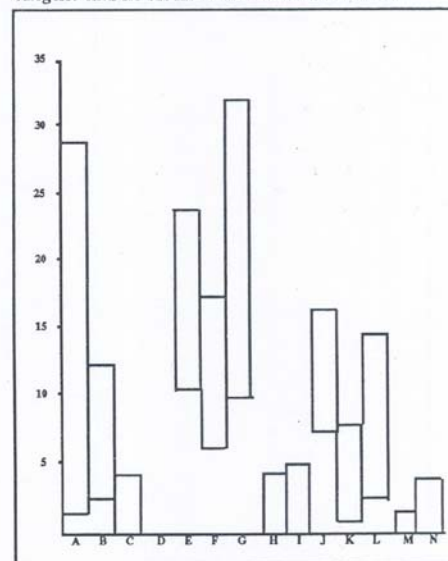


Tableau 1

Conséquent Antécédent	Le conséquent spécifique attendu	Le conséquent attendu est une action sur l'objet	Le conséquent attendu est une conduite verbale	Le conséquent attendu est un changement dans l'orientation du regard	Le conséquent attendu est l'interruption d'un comportement
Aucun antécédent spécifique	<p>A. Transmettre de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire les caractéristiques d'un objet. - Raconter une expérience personnelle ou un événement étranger à l'activité en cours. 	<p>B. Solliciter une action</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solliciter une action indéterminée. - Solliciter une action déterminée. - Solliciter un effet à produire. 	<p>C. Solliciter une conduite verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solliciter la description d'un objet. - Solliciter une information à propos de l'objet. - Solliciter la narration d'une expérience pers. - Solliciter la formulation d'un projet. 	<p>D. Attirer l'attention sur un objet</p>	
L'antécédent spécifique est une action sur l'objet.	<p>E. Réagir à une action</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire la réaction de l'objet à une action. - Énoncer une relation de dépendance entre la réaction de l'objet et une action. - Évaluer positivement une action. - Évaluer négativement une action. 	<p>F. Solliciter le prolongement ou la transformation d'une action</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourager à continuer une action. - Solliciter une correction de l'action. - Solliciter l'imitation de l'action d'un condisciple. - Solliciter l'amplification d'une action. 	<p>G. Solliciter une verbalisation à propos de l'action</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solliciter l'énonciation d'une relation de dépendance entre l'action et la réaction de l'objet. - Solliciter une description de la réaction de l'objet. - Solliciter une description de l'action exercée. 	<p>H. Attirer l'attention sur l'action d'autrui ou de soi-même</p>	<p>I. Solliciter l'interruption d'une action</p>
L'antécédent spécifique est une conduite verbale.	<p>J. Réagir à une conduite verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refuse une sollicitation ou Répète en corrigeant. - Marque son accord. - Marque son désaccord. - Énonce une prédiction à propos d'une action. 	<p>K. Solliciter ou accepter la réalisation d'un projet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inviter à passer à l'action. - Accepter une sollicitation d'action. 	<p>L. Solliciter le développement d'une conduite verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solliciter une précision. - Solliciter une prédiction de la réaction de l'objet. - Solliciter une prédiction de l'action à accomplir pour produire un effet. - Solliciter la répétition d'une conduite verbale. 	<p>M. Attirer l'attention sur une conduite verbale</p>	<p>N. Solliciter l'interruption d'une conduite verbale</p>

Tableau 2: Répartition (en pourcentages) des comportements observés par catégorie pour chacune des six institutrices, dans la situation no. 1.

Désignation des institutrices Désignation des catégories							Taux Moyen
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	
A. Description d'objets ou d'ex- périences extra-scolaires	5.6	1.9	4.7	9.2	29.0	3.5	8.2
B. Sollicitation d'actions	12.0	10.3	3.8	6.7	3.6	10.4	7.4
C. Sollicitation de conduites verbales	0.0	3.6	2.5	3.7	1.1	4.7	2.9
D. Attirer l'attention sur un objet	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.5
E. Réaction aux actions physiques	17.7	20.7	13.5	11.3	23.1	20.9	17.8
F. Sollicitation visant la prolongation ou la trans- formation d'une action	15.8	5.3	8.6	7.5	12.5	5.9	8.5
G. Sollicitation de verbali- sation des actions physiques	17.0	28.5	32.5	25.3	9.9	23.6	24.4
H. Attire l'attention sur une action	0.0	0.8	1.5	1.6	3.6	0.8	1.4
I. Sollicite l'interruption d'une action physique	4.4	1.6	0.2	1.2	1.8	2.3	1.6
J. Réaction aux conduites verbales	8.2	14.5	12.2	18.1	7.3	12.5	12.4
K. Invitation à mettre en pratique une C.V.	4.4	4.4	6.2	1.6	0.8	7.4	4.5
L. Sollicitation visant le prolongement ou la trans- formation d'une C.V.	11.3	5.0	12.5	9.2	2.9	6.2	7.9
M. Attire l'attention sur une conduite verbale	0.0	0.2	0.0	0.0	1.8	0.0	0.3
N. Sollicite l'interruption d'une C.V.	3.1	2.5	1.2	3.7	1.8	0.8	20.0
Nombre total de comportements observés	158.0	357.0	464.0	237.0	272.0	334.0	1822.0

adressée par l'institutrice à un enfant on regardera si la réaction de celui-ci correspond à l'effet recherché par l'institutrice. Déterminer si oui ou non chacune des sollicitations émises par l'institutrice produit l'effet escompté est, tâche aisée avec le système de codage utilisé, puisque les sollicitations ont été catégorisées en fonction de la réponse que l'institutrice essaye de susciter chez l'enfant.

En termes techniques, la procédure utilisée consiste en l'analyse des conséquents d'une conduite. Ici, seuls les conséquents d'ordre 1 et d'ordre 2 sont pris en compte. Autrement dit, on se concentre uniquement sur les événements qui surviennent juste après la sollicitation ainsi que sur ceux qui surviennent une unité temporelle après.

Quels résultats donne ce type d'analyse.

Le tableau n° 3 fournit pour chaque institutrice, la proportion de comportements efficaces.

Deux constats importants ressortent de l'examen de ces tableaux:

- un grand nombre de conduites d'enseignement (40%) ne produit pas l'effet escompté;
- la proportion de comportements efficaces varie d'une institutrice à l'autre.

Un nombre important de conduites d'enseignement ne produit donc pas l'effet recherché par l'institutrice. Ce constat incite - nous semble-t-il à s'interroger sur la pertinence d'établir le profil interactif d'un maître à partir de la seule fréquence des comportements émis. Estimer l'influence du maître à partir du simple comptage des comportements émis engendre probablement une sur-estimation de son impact.

On peut préciser l'apport du tableau n° 3 en calculant pour chacune des 14 catégories retenues et pour chaque institutrice un taux d'efficacité. Les résultats de cette seconde analyse sont présentés dans le tableau n° 4.

Pour montrer l'écart entre la fréquence de comportements émis et la fréquence de comportements qui affectent les enfants, six graphiques ont été dessinés en superposant deux types d'histogrammes.

- le premier établi à partir de la fréquence relative (pourcentage) de comportements enregistrés dans chaque catégorie;
- le second établi à partir des taux de comportements efficaces relevés dans chaque catégories.

A leur lecture, on peut dégager deux hypothèses: la production de comportements efficaces varie premièrement selon les institutrices, deuxièmement selon la catégorie et troisièmement selon la situation. Ces hypothèses ont été mises à l'épreuve par l'application d'une analyse de variance portant sur deux paramètres.

Les résultats de cette analyse sont repris dans le tableau n° 5.

Table 5. Analyse de trois sources de variance des taux d'efficacité.

	Institutrice	Catégorie	Situation
Seuil de signification	.0	.01	.05

Les deux paramètres se révèlent être des sources de variance.

Que la proportion de comportements efficaces varie selon les institutrices n'étonnera de prime abord personne. Ce résultat ne fait que confirmer l'opinion courante selon laquelle il y a de bons et de mauvais enseignants. Cependant, nos analyses ultérieures montreront que cette observation est plus difficile à expliquer qu'il n'y paraît.

Chez toutes les institutrices, certains types de conduites d'enseignement sont plus efficaces que d'autres. Ainsi, lorsque les institutrices sollicitent une interruption de comportement (catégories I et N) ou un changement dans l'orientation du regard (catégories D, H et M), elles obtiennent très souvent l'effet recherché. Par contre, lorsqu'elles sollicitent une action (catégorie B) ou la verbalisation d'une action (catégorie G), elles obtiennent moins souvent l'effet recherché. Il semblerait, donc, que la nature du comportement sollicité influe sur la probabilité de succès de la sollicitation.

3.4 Une bonne relation Educateur-enfant suppose avant tout que la communication passe c'est-à-dire que les messages émis par l'institutrice soit correctement reçu par l'enfant. Or, cette recherche montre que c'est loin d'être toujours le cas. Il est, par conséquent, erroné d'estimer la qualité de la relation adulte-enfant à travers l'examen des comportements émis par un seul des deux partenaires de l'interaction. En procédant de la sorte, on risque de se leurrer sur la nature de la relation. En outre, il apparaît clairement que les conditions d'émission d'une conduite d'enseignement constituent un élément déterminant de la réussite des échanges. De ces résultats, on pourrait retenir la proposition suivante: La qualité de la relation adulte-enfant ne dépend pas

Table 3. Proportion de comportements efficaces des six institutrices.

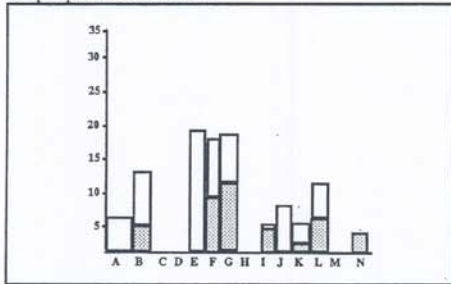
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	Total
Nombre de comportements pris en compte	336	479	639	265	237	498	2454
Proportion de comportements efficaces au T 1	.58	.53	.50	.50	.69	.59	.55
Proportion de comportements efficaces au T 2	.05	.04	.03	.07	.06	.05	.05
Proportion totale de comportements efficaces	.63	.57	.53	.57	.75	.64	.60

Table 4. Proportion de comportements efficaces par catégories pour chacune des six institutrices.

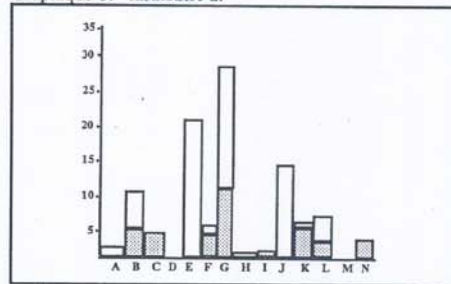
Désignation des catégories Désignation des institutrices	I1	I2	I3	I4	I5	I6	Taux Moyen
B. Sollicitation d'actions	.47	.65	.47	.47	.83	.48	.53
C. Sollicitation de conduites verbales	.71	.58	.50	.67	.87	.77	.67
D. Attirer l'attention sur un objet	-	-	-	-	-	-	-
F. Sollicitation visant la prolongation ou la transformation d'une action	.63	.57	.46	.72	.55	.72	.62
G. Sollicitation de verbalisation des actions physiques	.62	.41	.48	.50	.77	.64	.55
H. Attire l'attention sur une action	1.00	.93	.83	.30	.60	1.00	.81
I. Sollicite l'interruption d'une action physique	1.00	1.00	.75	1.00	.67	.50	.75
K. Invitation à mettre en pratique une C.V.	1.00	.86	.71	1.00	1.00	1.00	.92
L. Sollicitation visant le prolongement ou la transformation d'une C.V.	.73	.64	.45	.58	.77	.70	.61
M. Attire l'attention sur une conduite verbale	-	-	-	-	-	-	-
N. Sollicite l'interruption d'une C.V.	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Proportion globale de comportements efficaces	.63	.57	.53	.57	.75	.64	.62
Nombre de comportements pris en compte	336	479	639	265	232	498	Total 1410

Superposition de la fréquence des comportements émis et de la proportion de comportements efficaces des institutrices dans la situation 1.

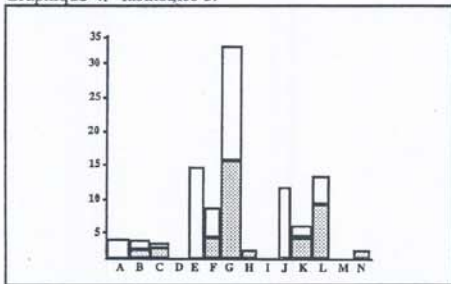
Graphique 2. Institutrice 1.



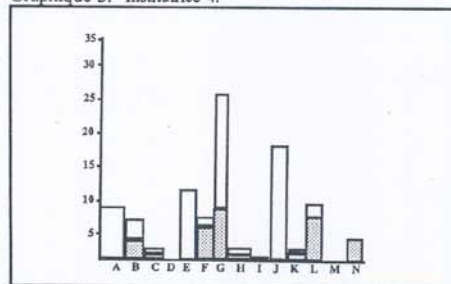
Graphique 3. Institutrice 2.



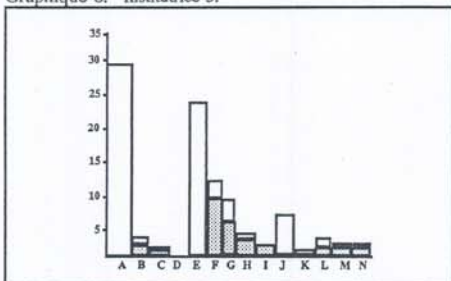
Graphique 4. Institutrice 3.



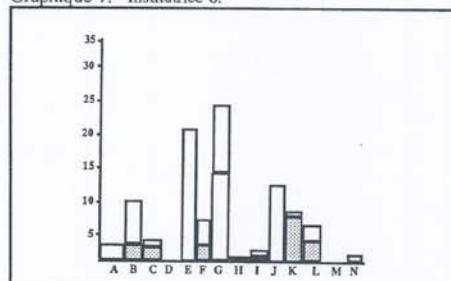
Graphique 5. Institutrice 4.



Graphique 6. Institutrice 5.



Graphique 7. Institutrice 6.



--En hachuré = proportion de comportements efficaces.

--En blanc = fréquence de comportements émis.

seulement de la qualité intrinsèque des comportements émis par l'adulte; il importe également que le maître tienne compte de l'activité qui occupe l'enfant avant de chercher à établir le contact. Il cherchera à le faire de telle sorte qu'il n'interfère pas avec une activité en cours.

Quelles Sont les Activités Journalière d'un Enfant en Milieu Préscolaire?

4.1. La deuxième recherche s'inscrit dans le courant de pensée contemporain inspiré des travaux de B.S. Bloom (1980) et Caroll (1985) sur le temps d'apprendre.

C'est au travers de la durée et de la nature des activités réalisées en classe maternelle que l'expérience quotidienne des jeunes écoliers est appréhendée. L'étude de l'organisation temporelle d'une journée en classe et de la répartition des activités élargit l'analyse de la qualité de la vie à ses dimensions globales. L'objectif est de mieux décrire comment fonctionnent les classes et d'obtenir une photographie objective de ce qu'est la vie des enfants à l'école.

Dans cette perspective de travail, deux approches sont possibles:

- l'une orientant son champ d'investigation sur l'enseignant: que propose une institutrice maternelle aux enfants qu'elle accueille? Comment organise-t-elle le temps dont elle dispose?
- l'autre pôle étant celui de l'enfant: que font-ils durant une journée à l'école? A quelles activités s'adonnent-ils?

Le croisement de ces deux approches inscrit la problématique dans le *mediating processus paradigm*. La question principale qui sous tend l'étude se transforme. Ce qui importe alors, c'est de savoir comment l'enfant réagit aux activités proposées ou plus précisément ce qu'ils font réellement durant les différentes activités organisées au cours d'une journée?

Cette étude a été entreprise à Liège au niveau de la 3ème maternelle, c'est-à-dire l'année qui précède l'entrée au cycle primaire.

25 écoles ont participé à la recherche. Six journées réparties sur une année scolaire, ont été enregistrées dans chacune d'elles. Des enregistrements ont été réalisés durant le temps scolaire disponible c'est-à-dire les heures officielles de classe.

4.2. *La nature des activités organisées par l'institutrice et leur durée.* La problématique méthodologique principal consiste à définir les activités proposées. Un

répertoire a été constitué d'une part sur la base des activités développées dans le programme officiel. Depuis plus d'un siècle que l'école maternelle belge est officialisée, on retrouve dans les différents programmes des activités traditionnelles tels que langage, activité musicale, activités manuelles, reconnaissance et association de formes et de couleurs qui sont des activités inspirés de la tradition Froebélienne et Montessorienne.

Les travaux de Liliane Lucrat (1976) en France et nos observations préliminaires ont complété la création du répertoire². Les temps d'organisation, de rangement, d'explication, les temps morts c'est-à-dire les moments où l'institutrice n'organise pas d'activité comme la récréation, les attentes diverses sont également pris en considération dans la répartition des activités proposées.

Ainsi, 60 activités ont été définies. Pour l'analyse elles ont été regroupées en 30 catégories plus globales.

Le temps consacré à chacune des activités est déterminé pour chaque changement.

L'histogramme en tarte (histogramme n° 1 rend compte de la répartition en pourcentage des activités proposées.

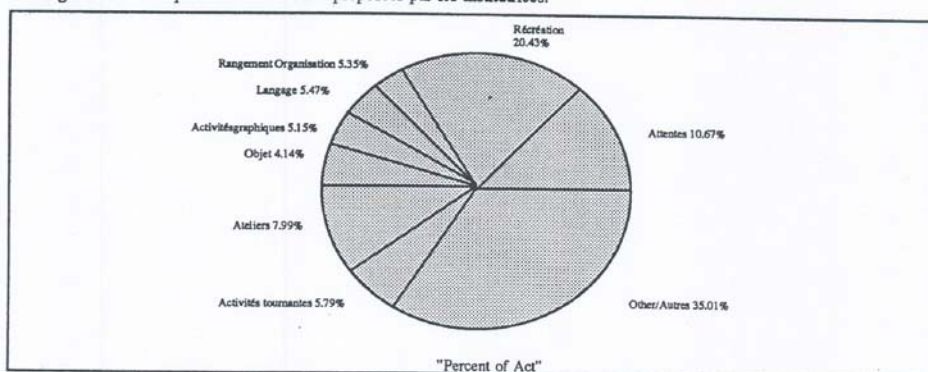
Il est découpé en fonction de l'importance des différences éléments. Ces pourcentages sont calculés sur l'ensemble des écoles et des journées. On constate que les récréations occupent 20% du temps disponible. Le temps d'attente représente 10% du total. 5% est réservé à l'organisation, 5% au langage, 5% aux activités graphiques, 4% aux activités manuelles, 8% aux travaux en ateliers. (On entend par là l'organisation du travail en petits groupes occupés à des tâches différentes.

Cette formule est largement préconisée pour les promoteurs de la pédagogie du projet. Pourtant, les premières analyses indiquent qu'on y retrouve principalement des activités manuelles et graphiques. Les 35% restant globalisent l'ensemble des autres activités qui ne représentent pas isolément 4% du temps. On peut les retrouver séparées dans l'histogramme n° 2.

A sa lecture, on constate que le chant, traditionnellement reconnu comme important n'occupe que 2% du temps. Le jardinage et les activités culinaires sont également très peu représentées.

²A. Delhaxhe, un essai de répertoire d'activités à l'école maternelle. Manuel de codage, Laboratoire de Pédagogie expérimentale, 1984.

Histogramme 1. Répartition des activités proposées par les institutrices.



Par contre, les activités académiques, c'est-à-dire de préparation systématique à l'instruction primaire comptabilisent rassemblée -- exercices mathématiques et littéraire - 7% du temps total.

En résumé, les résultats mettent en évidence deux grandes caractéristiques:

- Le temps disponible consacré à des activités éducatives n'est en moyenne que de 65%;
- Malgré la diversité des activités possibles seules quelques unes sont régulièrement organisées. Les autres sont proposées plus exceptionnellement ou relèvent de caractéristiques plus individuelles.

A titre indicatif, il est intéressant de ce point de vue de comparer la répartition temporelle des activités de deux institutrices de l'échantillon.

L'institutrice E répartit beaucoup plus également le temps qu'elle consacre aux différentes activités. La diversité est aussi plus large. Ici, peu d'activités extrascolaires mais beaucoup d'activités culinaires de psychomotricité, de jeux moteurs...

4.3. *L'activité réalisée par les enfants.* Le répertoire d'activité a été élaboré sur la base des travaux réalisés par l'équipe de l'Oxford Preschool Research Project³.

³K. Sylva, C. Roy, M. Painter, Child watching at Playgroup and Nursery School, Vol. 2, Oxford Preschool Research Project, Ypsilanti, The High Scope Press, 1980.

Un ensemble de 60 activités a été inventorié.

Un autre aspect méthodologique important concerne l'échantillonnage. L'observation simultanée de tous les enfants regroupés par 20 ou 25 dans une même classe est impossible.

Afin de donner une image représentative du groupe et non une analyse de cas individuels, six enfants ont été observés par classe. La sélection s'est opérée comme suit: trois filles puis trois garçons ont été choisis au hasard dans chaque classe.

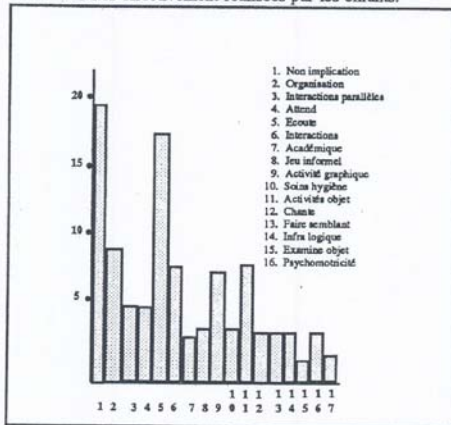
Les enfants ont été observés suivant un schéma d'observation par rotation temporelle: un premier enfant est observé quatre minutes puis un autre quatre minutes et ainsi de suite après 24 minutes tous les enfants ont été observés une première fois.

- Sur les 180 minutes disponibles au cours d'une matinée, on dispose de cinq périodes d'observation de 24 minutes.
- Pendant l'après midi, trois périodes d'observation sont effectuées.

On obtient finalement, réparties sur la journée, 8 périodes d'observation par enfants ce qui correspond à un échantillon de 32 minutes de son activité.

Durant chaque période de 4 minutes, l'émission de comportements toutes les 15 secondes est notée sur la grille d'observation. Elle correspond à l'unité d'analyse, sur laquelle la fréquence des comportements est comptabilisée.

Histogramme 5. Répartition en pourcentages des différentes activités effectivement réalisées par les enfants.



propos. Les différences entre les enfants ne sont pas significatives.

4.4. N'y aurait-il donc pas plutôt certains activités plus favorables à l'apparition de certains comportements? Cette question conduit à l'examen de l'occupation effective des enfants durant une activité précise. Ces analyses sont en élaboration, seuls quelques résultats sont disponibles.

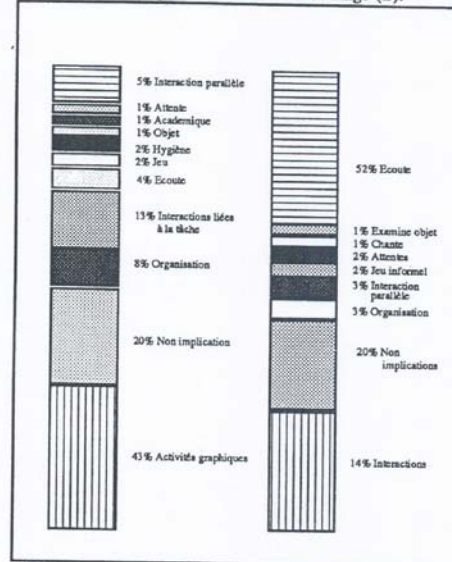
Sur le graphique n° 6 la répartition des activités réalisées par les enfants au cours de deux activités proposées -- langage et activités graphiques -- a été calculée.

L'objectif assigné généralement aux activités de langage est de favoriser l'expression orale. Or, on constate que les enfants s'expriment, *interagissent* pendant 14% du temps seulement. Ils écoutent plus de la moitié du temps (52%). Pendant 20% du temps, les enfants sont *absents* de l'activité sans autre occupation interprétable.

Durant les activités graphiques, 43% du temps de l'activité de l'enfant est consacré au dessin et à la peinture. On observe, tout comme dans le langage, qu'il reste inoccupé 20% du temps. Il s'organise et range 8% du temps. Il est également intéressant de remarquer que les interactions verbales durant ces activités occupent la même proportion que dans les activités de langage.

En résumé, ces résultats nous montre bien que le

Histogramme 6. Répartition en pourcentages des activités réalisées par les enfants pendant les activités graphiques (A) en pendant les activités de langage (B).



temps qu'une institutrice consacre à une activité ne nous indique pas le temps auquel l'enfant va s'y consacrer réellement. On pourrait considérer les activités proposées par les institutrices comme les stimuli nominaux au sein desquels il s'agit d'identifier dans l'activité réalisée par les enfants les stimuli effectifs.

Opérer cette démarche semble intéressant. Néanmoins quelques problèmes méthodologiques restent à résoudre. Le plus important est lié à la définition des activités proposées. La catégorisation des activités a été pratiquée sur la base de l'hypothèse qu'un seul type d'objectif est poursuivi au sein d'une même activité. Or on peut supposer que dans certains cas, plusieurs objectifs puissent être poursuivis dans une même activité.

Quoiqu'il en soit, un fait ne laisse pas de nous étonner: parmi la variété des activités possibles, la moitié suffit pour rendre compte de ce que fait l'enfant dans les classes maternelles.

Cette recherche a été conçue comme une étude préparatoire au projet IEA consacré à l'éducation scolaire! La démarche utilisée ici pourrait être reproduite pour investiguer ce qu'est la vie des enfants

lorsqu'ils séjournent dans un lieu d'éducation préscolaire. Par cette méthode on pourrait estimer la variété des tâches dans lesquelles les enfants sont engagés ainsi que le degré d'activité ou de passivité de leur expérience journalière.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. W. (1985). *Perspectives on school learning. Selected writings of J. B. Carroll*. London: LEA.
- Bellack, A. A. (1966). *The language of the classroom*. Teachers College Press.
- Berlinea, D. C. (1979). *Tempus Educare*. In P. L. Peterson & J. Walberg (Eds.), *Research on teaching, concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: McCutcher.
- Bloom, B. S. (1980). The new direction in educational research: Alterable variables. In B. S. Bloom et al., *The state of research on selected alterable variables in education*. Chicago, IL: Department of Education, University of Chicago.
- Bruner, J. (1980). Under five in Britain. Oxford Preschool Research Project, Ypsilanti, *The High Scope Press*.
- Crahay, M. (1983). *Agir avec les objets pour construire la connaissance*, Bruxelles, Direction générales de l'Organisation des Etudes, Pédagogie et Recherche, n° 16.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education (vol. 5)*. Ithasca, III: FE, Pealrock.
- Halpern, P. (1982). *Indicators of psychosocial well being*. New York, NY: Unesco.
- Katz, L., Crahay, M., & Tietze, W. (1984). Preprimary education project, proposal submitted to the IEA General Assembly.
- Lurçat, L. (1976). *Une école maternelle*. Paris: Stock, Témoigner, 2.
- Rossi, R., & Gilmartin, K. J. (1980). *The handbook of social indicators*. New York, NY: Garland STPM Press.
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). Child watching at playgroup and nursery school. *Oxford Preschool Research Project, Ypsilanti, 2*. The High Scope Press.