L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques

Adapting to school and re-organising sociocognitive skills in-three to-four-year-olds: keeping and changing teaching styles

La adaptación escolar y la reorganización de las competencias sociocognoscitivas en los niños entre tres y cuatro años: estabilidad y cambio de estilos pedagógicos

Die schulische Anpassung und die Neuorganisierung der soziokognitiven

Fähigkeiten bei drei- bis vierjährigen Kindern: Stabilität und Veränderung in den pädagogischen Stilen

André Guillain et René Pry

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/489>

DOI : 10.4000/rfp.489

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 59-69

ISBN : 978-2-7342-1080-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

André Guillain et René Pry, « L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/489> ; DOI : 10.4000/rfp.489

L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques

André Guillain, René Pry

La recherche a porté sur 85 enfants de l'école maternelle. Un groupe (n = 41) a été soumis successivement à deux styles pédagogiques : « pédagogie différenciée » en petite section et « pédagogie traditionnelle » en moyenne section. Un autre groupe (n = 44) a été soumis, dans les deux classes, au même style pédagogique : « pédagogie traditionnelle ». Chaque enfant a fait l'objet d'une triple évaluation : De ses compétences cognitives (K.ABC). Du niveau de ses comportements adaptatifs (Vineland ABS). De ses compétences ludiques (jeux dans la cour de récréation). Les résultats révèlent deux modalités d'ajustement scolaire. Les enfants doivent s'adapter à la nouveauté de l'institution (entrée à l'école maternelle) et parfois aux modifications du style pédagogique lors du passage en moyenne section. La structure factorielle des compétences distingue alors un facteur cognitivo-pratique (K.ABC et Vineland ABS) et un facteur d'intelligence sociale (Jeux). Les enfants doivent répondre parfois aux exigences accrues de l'enseignante dans un contexte devenu familial. La structure factorielle des compétences distingue alors un facteur social (Jeux et Vineland ABS) et un facteur purement cognitif (K.ABC).

Descripteurs (TEE) : adaptation, développement de l'enfant, école maternelle, style pédagogique.

INTRODUCTION

La compétence sociale peut être définie comme « l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes » (Schneider, 1993, p. 13). Elle peut être décrite en termes de comportement (Edmonson, 1974). Ce serait alors l'ensemble des comportements qui permettent « la

réalisation d'objectifs socialement pertinents dans des contextes sociaux spécifiques » (Ford, 1982). Ces comportements adaptatifs sont appris et ils se modifient avec l'âge. Leur pertinence sociale est relative aux normes, aux valeurs et aux attentes culturelles des milieux et des groupes auxquels appartient l'individu concerné. Mais une telle description qui insiste sur l'acceptabilité des comportements dans un contexte donné ne prend en considération que le

seul conformisme social de l'individu (Oppenheimer, 1989). Il est donc nécessaire d'ajouter à cette description certains comportements qui exigent que l'on s'accorde sur leur acceptabilité, sur leur valeur ou leur pertinence sociale (Gresham & Reschly, 1987).

Un comportement adaptatif est une réponse typique ou significative ; mais il n'est pas défini par l'aptitude ou l'ensemble des aptitudes qui le rendent possible (Sparrow, Balla & Cichetti, 1984). Il est donc possible de décrire la compétence sociale en termes de capacités ou d'habiletés sociocognitives (Gottman, Gonso & Rassmussen, 1975). C'est dans cette perspective que Greenspan a proposé un modèle de compétence générale (Greenspan, 1981 ; Greenspan & Granfield, 1992). Ce modèle distingue la compétence instrumentale (motricité, intelligence conceptuelle et processus de traitement de l'information) de la compétence sociale proprement dite. Cette compétence sociale englobe l'intelligence pratique, l'intelligence sociale, le caractère et le tempérament. Les intelligences pratique et sociale constituent par conséquent la base sociocognitive du fonctionnement adaptatif.

L'*intelligence pratique* désigne, chez Greenspan, la faculté de se comporter en individu indépendant vis-à-vis des activités quotidiennes : soins personnels, travail et loisirs, utilisation des ressources communautaires. C'est elle que mobilisent les comportements adaptatifs et c'est elle qui permet à l'individu de se conformer aux attentes sociales qui sont évidemment relatives à son âge ainsi qu'aux savoirs et savoir-faire qui devraient lui correspondre. L'*intelligence sociale* désigne quant à elle la faculté de se comporter en relativisant les normes, les contraintes ou les conventions sociales. C'est elle que mobilisent la gestion des conflits et toutes les formes de la négociation. C'est elle aussi qui permet de construire collectivement et de partager des significations ; elle exige de l'individu qu'il sache se décentrer et coordonner son point de vue avec ceux des autres, qu'il sache interpréter aussi leurs comportements et déchiffrer leurs intentions (Bruner, 1991).

Il y a donc une organisation cognitive de la compétence sociale (Pry, Guillain & Foxonet, 1996) : il est impossible de fournir « une liste des compétences dites « sociales » comme si elles étaient indépendantes de leurs harmoniques cognitives » (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003, p. 161). Cette organisation semble être sous la dépendance de nombreux facteurs. Nous avons montré qu'elle était sensible à l'âge et au type de scolarisation correspondant. Une étude transversale (Pry & Guillain, 1998) et une étude longitudinale (Guillain & Pry, 2001) ont révélé

que des contraintes institutionnelles fortes et nouvelles comme c'est le cas lors de l'entrée à l'école maternelle (3-4 ans) et à l'école élémentaire (6-7 ans) entraînaient une mobilisation massive des compétences cognitives par les seuls comportements adaptatifs ; d'où la distinction de deux composantes de la compétence sociale : une composante cognitivo-pratique nécessaire à la construction d'une conformité sociale et une composante correspondant à l'intelligence sociale que les enfants mobilisent au cours de leurs activités ludiques dans la cour de récréation. De plus, deux autres recherches ont montré que cette organisation des compétences sociocognitives était sous la dépendance des contextes scolaires et des pratiques éducatives. Le style pédagogique de l'enseignant semble déterminer le poids relatif des compétences cognitives mobilisées par les intelligences pratique et sociale (Guillain, Pry & Laurent, 1998) ; mais l'effet des différents styles pédagogiques sur l'organisation des compétences sociocognitives semble être lui-même sous la dépendance de l'histoire institutionnelle des enfants qui, d'une classe à l'autre, seront confrontés ou non à la nouveauté des pratiques éducatives relatives au maintien de la discipline ainsi qu'à la mise en place et au contrôle des processus d'apprentissage (Laurent & Guillain, 2001).

La recherche présentée ci-dessous porte sur l'organisation et la réorganisation des compétences sociocognitives d'enfants qui ont fréquenté régulièrement les petite et moyenne sections d'une école maternelle. Nous faisons l'hypothèse que ces organisations et réorganisations correspondent à des modalités d'adaptation scolaire : adaptation à la nouveauté de l'institution (entrée à l'école maternelle) et adaptation au changement des pratiques pédagogiques (passage de la petite section à la moyenne section de l'école maternelle). Nous tentons d'évaluer l'importance relative de ces facteurs : nouveauté de l'institution d'accueil et familiarisation des enfants avec cette même institution ; nature du style pédagogique qui caractérise les interventions de l'institutrice en petite section de l'école maternelle et changement éventuel de style lorsque l'enfant passe en moyenne section de la même école maternelle et lorsqu'il change d'institutrice.

Notre recherche a donc été menée auprès de deux groupes d'enfants soumis d'abord à des styles pédagogiques différents en petite section de l'école maternelle (« pédagogie traditionnelle »/« pédagogie différenciée »), puis au même style pédagogique (« pédagogie traditionnelle ») l'année suivante, en moyenne section de l'école maternelle.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

Les enfants ($n = 85$) qui ont participé à la recherche étaient scolarisés dans deux écoles de la proche banlieue résidentielle d'une ville française de moyenne importance. Ils sont tous issus de familles autochtones et pendant les deux années nécessaires au recueil des données ils ont fréquenté régulièrement la même école maternelle.

Un premier groupe d'enfants (G1 : $n = 41$) est composé de vingt-et-un garçons et de vingt filles. Il a été soumis successivement à deux styles pédagogiques différents : « pédagogie différenciée » en petite section (PSM – Âge moyen : 3,4 ans ; minimum-maximum : 2,9 – 4,0 ans) et « pédagogie traditionnelle » en moyenne section (MSM – Âge moyen : 4,5 ans ; minimum-maximum : 4,0–5,1 ans). Un deuxième groupe d'enfants (G2 : $n = 44$) est composé de vingt-deux garçons et de vingt-deux filles. Il a été soumis au même style pédagogique (« pédagogie traditionnelle ») en petite section (PSM – Âge moyen : 3,6 ans ; minimum-maximum : 2,10 – 4,0 ans) et en moyenne section (MSM – Âge moyen : 4,5 ans ; minimum-maximum : 4,1 – 5,1 ans).

Procédure

Chaque enfant a fait l'objet d'une triple évaluation en petite section puis en moyenne section de l'école maternelle : évaluation de ses compétences cognitives (K.ABC : connaissances et processus mentaux) ; évaluation de son « intelligence pratique » et du niveau de ses comportements adaptatifs (Vineland ABS) ; évaluation de son « intelligence sociale » et des compétences qu'il mobilise dans ses activités ludiques collectives observées dans la cour de récréation.

Le *Kaufman Assessment Battery for Children* (Kaufman & Kaufman, 1983 & 1993) a été administré à chaque enfant. Trois notes ont été retenues : celles qui sont fournies par les sous-échelles relatives aux « processus séquentiels » et « simultanés », et celle qui est fournie par la sous-échelle « Connaissances ». Cette dernière évalue l'intelligence verbale-cristallisée, c'est-à-dire le niveau d'instruction et le bagage culturel dont l'enfant dispose dans des situations qui lui sont familières (connaissances en arithmétique, richesse du vocabulaire par exemples). Les deux autres sous-échelles évaluent la capacité à intégrer les informations selon un ordre sériel lors de la résolution de problèmes cognitifs proposés par différents

items (mémoire immédiate des chiffres, reproduction d'une série de mouvements manuels effectués par l'adulte par exemples) et la capacité à intégrer les informations de manière parallèle ou simultanée (mémoire spatiale, reconnaissance de formes ou identification d'un dessin incomplet par exemples). L'usage préférentiel des processus séquentiels ou simultanés caractériserait, selon Kaufman, un « style de traitement de l'information ». Les trois scores retenus fournissent une évaluation de l'activité cognitive de l'enfant qui correspond, dans le modèle de Greenspan, à l'intelligence conceptuelle et aux processus de traitement de l'information.

La *Vineland Adaptive Behavior Scale* (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). La construction de cette échelle obéit aux mêmes principes que celle du K-ABC : chaque note brute, pour un âge donné, est replacée dans une distribution de moyenne 100 et d'écart-type 15. La Vineland ABS permet d'évaluer le niveau des comportements adaptatifs (de un à dix-huit ans) dans les trois domaines suivants : communication (capacité narrative, utilisation correcte de certaines prépositions par exemples), socialisation (relations d'amitié, respect des règles scolaires par exemples) et aptitudes dans la vie quotidienne (propreté, habillement, usage du téléphone par exemples).

L'administration de l'échelle se fait au cours d'un entretien semi-directif avec un adulte connaissant bien l'enfant (parent, institutrice). Il s'agit donc d'une hétéro-évaluation dont la passation n'excède jamais les vingt minutes. L'étalement a porté sur 3 000 sujets représentatifs de la population américaine. Deux études portant sur des sujets français donnent des résultats semblables : les normes américaines peuvent donc être utilisées en tant que telles (Fombonne & Achard, 1993 ; Pry & Guillaud, 1994).

Les *activités de jeu libre*. Chaque enfant a été observé dans la cour de son école pendant les vingt minutes que dure une récréation. Deux observateurs notent et décrivent toutes les activités et tous les comportements de l'enfant. Ces descriptions s'efforcent d'être exhaustives et non interprétatives. Une synthèse de ces deux descriptions est rédigée par les deux observateurs. Cette synthèse est ensuite analysée par deux autres chercheurs. Les activités ludiques sont alors repérées et codées selon l'échelle présentée dans le Tableau 1. Leurs durées ne sont pas prises en compte. Pour les quarante et un enfants du premier groupe, le coefficient κ (kappa) qui mesure la fidélité inter-juges est de .81 et pour les quarante-quatre enfants du deuxième groupe il est de .83.

Tableau I. – Les catégories de jeux

• Jeu solitaire :	
• sensori-moteur	1
• symbolique	2
• Jeu simultané ou parallèle :	
(activités similaires sans but commun ni coordination)	3
• Jeu en groupe sans coopération :	
• exigeant le partage d'un espace ou d'un objet (ex: se balancer à tour de rôle)	4
• faire la même chose ensemble (souvent par imitation)	
• jeu moteur	5
• jeu symbolique	6
• Jeu en groupe avec rôles complémentaires ou coopératifs :	
• jeu moteur (ex. : construire ensemble, se poursuivre, etc.)	7
• jeu symbolique (faire semblant) :	
• jeu moteur avec ou sans objet (ex. faire semblant de se battre)	8
• jeu sociodramatique (rôles sociaux relationnels)	9
• Jeu de règles :	
• Jeu solitaire moteur (ex. : jouer seul à la marelle)	10
• Jeu collectif moteur (ex. : football, osselets, cache-cache, chat perché, etc.)	11
• Jeu collectif symbolique (ex. : jouer au football en feignant d'être un joueur célèbre)	12

La grille de codage a été construite à partir des échelles d'observation utilisées au cours de recherches antérieures (Parten, 1932 ; Hurtig, Hurtig & Paillard, 1971 ; Schneider, Rouillard & De Kimpe, 1993 ; Guillaïn & Pry, 2001). Elle est constituée de douze catégories de jeux définies par la combinaison de deux critères : un critère cognitif (sensori-moteur/symbolique/règles) et un critère de participation sociale (solitaire/parallèle/en groupe).

On calcule pour chaque enfant trois scores qui évaluent son intelligence sociale sous trois aspects différents : participation, initiation, activité communicative et fictionnelle. Après codage, l'activité ludique d'un enfant se présente sous la forme d'une séquence de jeux. À chacun de ces jeux correspond un nombre (de 1 à 12 : cf. Tableau 1). Ces nombres ordonnent les jeux en fonction de nos deux critères : critère cognitif et critère de participation sociale. Les trois scores tiennent compte par conséquent du degré de complexité et du niveau de développement des activités ludiques. Le score T1 est un score de participation aux activités ludiques collectives. Ce score est la somme des nombres correspondant aux jeux auxquels l'enfant a participé durant l'observation de vingt minutes. Les jeux solitaires ne sont pas comptabilisés. On calcule également un score T2 qui prend en considération les seules activités ludiques collectives dont l'enfant a eu l'initiative. Un score T3 corres-

pond enfin aux activités ludiques collectives de faire-semblant (initiées et non initiées), activités qui exigent des enfants qu'ils construisent ensemble et partagent des significations qui ne cessent pourtant de se transformer : accord sur le thème, définition métacommunicative du cadre fictionnel et communication à l'intérieur du cadre (Verba, 1990 ; Göncü, 1993).

Styles pédagogiques

Au dire même des institutrices, l'une d'elles pratique une « pédagogie différenciée » (PD) ; elle a en charge une petite section de l'école maternelle. Les trois autres institutrices pratiqueraient une pédagogie plus « traditionnelle » (PT). Il nous faut vérifier la pertinence de cette distinction et dégager les modes d'intervention qui caractérisent chacune de ces pratiques. Pour ce faire, nous avons procédé en deux temps : un entretien semi-directif avec chaque institutrice visant à lui faire décrire ses interventions et une observation de ses interventions durant toute une matinée.

La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus (Przesmycki, 1991). Confrontée à la diversité des élèves, elle s'efforce d'inscrire la différenciation au cœur de l'apprentissage (Gillig, 1999 ; Chaduc, Carralde & De Mecquenem, 2004). « La souplesse des groupements est une exigence qui [en] découle »

(Legrand, 1986, p. 51). Au sein même d'un groupe, elle s'adresse en effet à l'individu dont elle cherche à accroître l'autonomie en respectant la direction de son propre développement et en lui laissant l'initiative dans l'appropriation des savoirs académiques et dans la construction de ses habiletés sociales. Nos entretiens et nos observations devraient dégager par conséquent deux styles pédagogiques. Et l'institutrice qui pratique une pédagogie différenciée devrait privilégier l'initiative des enfants et leur libre regroupement, ainsi que les interventions individualisées.

Entretiens semi-directifs. Au cours de ces entretiens, l'institutrice décrit les séquences pédagogiques successives : contenus, moyens utilisés et finalités. Ils révèlent trois différences importantes. L'institutrice qui pratique une pédagogie « différenciée » dispose d'équipements visant à favoriser les activités ludiques des enfants : l'aménagement de la classe s'est inspiré des travaux de H. Montagner sur les communications précoces (Fulcrand, 1989) ; les « outils » qu'elle utilise ont pour fonction de préparer les enfants à leur future vie scolaire (acquisition d'une autonomie sociale) ; la constitution des petits groupes ou ateliers est laissée au libre choix des enfants qui peuvent passer de l'un à l'autre selon leurs intérêts et le rythme de leurs activités. Les institutrices qui pratiquent une pédagogie « traditionnelle » ne disposent pas d'équipements spéciaux ; les outils qu'elles utilisent visent à favoriser « l'expression » des enfants (« modèle expressif » ; cf. Plaisance, 1986 & 1990) ; les petits groupes

ou ateliers sont formés par elles autour d'un thème déterminé.

Observations d'une matinée de classe. Les interventions de l'institutrice peuvent s'adresser à un collectif (classe ou atelier) ou à un individu particulier. Par ailleurs, et conformément aux travaux de K. Lewin sur le *leadership* et les climats sociaux (1959), elles peuvent être qualifiées d'« autoritaires » ou de « démocratiques ». Les interventions dites « autoritaires » imposent une tâche et elles en contrôlent l'exécution conformément à des normes (discipline) et des consignes préalablement énoncées et souvent reformulées. Les interventions dites « démocratiques » proposent une tâche dont elles facilitent l'exécution : elles aident, soutiennent et encouragent. Un observateur note et décrit toutes les interventions de l'institutrice. Cette observation est ensuite analysée par deux chercheurs, dont l'observateur. Chaque intervention est définie par le croisement des deux critères retenus : nature (autoritaire/démocratique) et cible (collectif/individu). Pour les quatre observations, le coefficient κ est de .79. Les résultats sont donnés dans le Tableau 2.

Analyse statistique

Notre recherche porte sur l'organisation des compétences sociocognitives des enfants et sur les changements qui peuvent l'affecter entre trois et quatre ans lorsqu'ils passent d'une petite section à

Tableau 2. – Les interventions des institutrices

G1 : PSM – Pédagogie différenciée			
	Collectif	Individu	Total
Autoritaire	29	75	104
Démocratique	30	114	144
Total	59	189	248

G1 : MSM – Pédagogie traditionnelle			
	Collectif	Individu	Total
Autoritaire	113	98	211
Démocratique	11	41	52
Total	124	139	263

G2 : PSM – Pédagogie traditionnelle			
	Collectif	Individu	Total
Autoritaire	37	50	87
Démocratique	14	19	33
Total	51	69	120

G2 : MSM – Pédagogie traditionnelle			
	Collectif	Individu	Total
Autoritaire	84	102	186
Démocratique	11	25	36
Total	95	127	222

(G1 et G2 : Groupes 1 et 2. PSM : Petite section de l'école maternelle – MSM : Moyenne section de l'école maternelle)

une moyenne section de l'école maternelle dont les institutrices se caractérisent par des styles pédagogiques différents ou non. Cette organisation et ces réorganisations éventuelles concernent des populations, non les individus qui les composent (Asendorpf, 1989). L'organisation peut donc être décrite par une matrice des corrélations et sa « continuité [...] peut être testée par les techniques de l'analyse factorielle » (Bergman, 1992, p. 144).

Ces techniques permettent en effet de savoir si les compétences évaluées n'ont rien de commun entre elles – si donc elles sont inorganisées – ou si au contraire elles forment des ensembles distincts. L'élément commun à chacun de ces ensembles ou regroupements est alors appelé « facteur » ; d'où l'expression d'« analyse factorielle ». Ces techniques permettent aussi d'évaluer la part que prend chacun de ces facteurs aux performances réalisées dans chaque domaine des compétences. Cette importance correspond à ce qu'on appelle un « coefficient de saturation ».

Les résultats des quatre analyses factorielles sont présentés dans les Tableaux 3A et 3B. Les coefficients de saturation qui sont suivis d'un astérisque sont les coefficients dont la valeur est significative et qui doivent être pris en compte pour l'interprétation psychologique des facteurs. Considérons par exemple le groupe des enfants qui fréquentent la petite section de l'école maternelle et dont l'institutrice pratique une « pédagogie différenciée ». Le tableau doit se lire comme suit. Les compétences évaluées forment deux ensembles distincts qui correspondent par conséquent à deux « facteurs ». La répartition des coefficients de saturation significatifs (*) permet de distinguer et d'interpréter ces deux facteurs : facteur 1 cognitivo-pratique (K.ABC : processus séquentiels, processus simultanés et connaissances + Vineland ABS : communication, socialisation et aptitudes dans la vie quotidienne) et facteur 2 d'intelligence sociale (T1 : participation à des activités ludiques collectives ; T2 : initiation de telles activités et T3 : activités collectives de faire-semblant).

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

L'organisation des compétences sociocognitives : identité structurale

La première question qui se pose est de savoir s'il existe ou non une organisation des compétences

sociocognitives. Il se pourrait en effet que ces compétences se réduisent à un ensemble de traits comportementaux ou d'habiletés adaptatives indépendants les uns des autres. Leur description se bornerait alors à en dresser l'inventaire (Anderson & Messick, 1974). Nos résultats montrent que tel n'est pas le cas (Tableaux 3A et 3B) : les compétences évaluées se regroupent toujours en deux ensembles distincts. Pour les enfants évalués en petite section puis en moyenne section de l'école maternelle, soumis ou non à des pédagogies de styles différents, ces analyses dégagent une seule et même structure bifactorielle : deux facteurs indépendants suffisent en effet à rendre compte des corrélations observées entre les neuf variables. La seule différence porte sur le poids relatif du facteur 1, nettement plus élevé pour les enfants de petite section soumis à une « pédagogie différenciée » (39,3 % de la variance totale) comme si les interventions « démocratiques » de l'institutrice, plus nombreuses et plus fréquentes, augmentaient « l'espace de libre mouvement » (Lewin, 1959, p. 219) des enfants dans la classe, exigeant ainsi une mobilisation accrue de leurs compétences cognitives au profit des comportements adaptatifs.

La réorganisation des compétences sociocognitives : diversité de contenu

L'organisation des compétences sociocognitives des enfants pour un groupe donné (G1/G2), pour une classe donnée (PSM/MSM) et pour un style pédagogique déterminé (PD/PT) est décrite par les regroupements ou associations de compétences que dégage l'analyse factorielle. Nous venons de voir que le nombre de ces regroupements est constant : deux facteurs suffisent à décrire cette organisation. Ces deux facteurs ne sont pourtant pas identiques dans les quatre classes. Les regroupements de compétences sont les mêmes dans trois classes et différents dans une quatrième : dans la moyenne section de l'école maternelle dont l'institutrice pratique une « pédagogie traditionnelle ».

Pour les enfants du groupe 1 soumis successivement à des styles pédagogiques différents, « pédagogie différenciée » puis « traditionnelle » (G1 : PSM-PD et MSM-PT) et pour les enfants du groupe 2 qui fréquentent la petite section de l'école maternelle et dont l'institutrice pratique une « pédagogie traditionnelle » (G2 : PSM-PT), les analyses factorielles dégagent deux facteurs qui correspondent à deux composantes de la compétence sociale. L'un de ces facteurs peut s'interpréter comme un facteur

**Tableau 3A. – Résultats des analyses factorielles
pour les enfants soumis à des styles pédagogiques différents**

Compétences	G1 : PSM – PD (P. Différenciée)			G1 : MSM – PT (P. Traditionnelle)		
	Variables	Facteur 1	Facteur 2	Variables	Facteur 1	Facteur 2
Compétences cognitives (K.ABC)	SEQ	.533 *	.129	SEQ	.061	.823 *
	SIM	.475 *	.406	SIM	-.361	.572 *
	CONN	.712 *	-.063	CONN	-.072	.491 *
Intelligence pratique (Vineland ABS)	COM	.761 *	.198	COM	.256	.707 *
	SOC	.720 *	.229	SOC	.143	.553 *
	AVQ	.844 *	.046	AVQ	.001	.601 *
Intelligence sociale (Jeux collectifs)	T1	.017	.861 *	T1	.864 *	.070
	T2	.260	.812 *	T2	.904 *	.062
	T3	.079	.831 *	T3	.845 *	.006
	Valeur propre	3.542	1.733	Valeur propre	2.663	2.269
	% Variance totale	39.3	19.2	% Variance totale	29.5	25.2

(G1 : Groupe 1. PSM : Petite section de l'école maternelle ; MSM : Moyenne section de l'école maternelle. PD : Pédagogie différenciée ; PT : Pédagogie traditionnelle. SEQ : K.ABC-Processus séquentiels ; SIM : K.ABC-Processus simultanés ; CONN : K.ABC – Connaissances. COM : Vineland ABS – Communication ; SOC : Vineland ABS – Socialisation ; AVQ : Vineland ABS – Aptitudes dans la vie quotidienne. T1 : Participation aux activités ludiques collectives ; T2 : Initiation d'activités ludiques collectives ; T3 : Participation aux activités ludiques collectives de faire-semblant, initiées ou non)

**Tableau 3B. – Résultats des analyses factorielles pour les enfants
soumis au même style pédagogique**

Compétences	G2 : PSM – PT (P. Traditionnelle)			G2 : MSM – PT (P. Traditionnelle)		
	Variables	Facteur 1	Facteur 2	Variables	Facteur 1	Facteur 2
Compétences cognitives (K.ABC)	SEQ	.677 *	-.144	SEQ	-.096	.807 *
	SIM	.335 *	.059	SIM	-.098	.825 *
	CONN	.611 *	-.059	CONN	.297	.785 *
Intelligence pratique (Vineland ABS)	COM	.855 *	-.138	COM	.005	.058
	SOC	.546 *	.234	SOC	.467 *	.018
	AVQ	.686 *	.297	AVQ	.342 *	.037
Intelligence sociale (Jeux collectifs)	T1	-.044	.847 *	T1	.708 *	-.119
	T2	.121	.804 *	T2	.718 *	.191
	T3	.005	.812 *	T3	.794 *	-.051
	Valeur propre	2.546	2.133	Valeur propre	2.166	1.933
	% Variance totale	28.2	23.7	% Variance totale	24.0	21.4

(G2 : Groupe 2. PSM : Petite section de l'école maternelle ; MSM : Moyenne section de l'école maternelle. PT : Pédagogie traditionnelle. SEQ : K.ABC-Processus séquentiels ; SIM : K.ABC-Processus simultanés ; CONN : K.ABC – Connaissances. COM : Vineland ABS – Communication ; SOC : Vineland ABS – Socialisation ; AVQ : Vineland ABS – Aptitudes dans la vie quotidienne. T1 : Participation aux activités ludiques collectives ; T2 : Initiation d'activités ludiques collectives ; T3 : Participation aux activités ludiques collectives de faire-semblant, initiées ou non)

cognitivo-pratique puisqu'il regroupe significativement les trois sous-échelles du K-ABC (Connaissances, Processus séquentiels et simultanés) et celles de la Vineland ABS qui évalue l'intelligence pratique et le niveau des comportements adaptatifs (Communication, Socialisation, Aptitudes dans la vie quotidienne). L'autre facteur peut s'interpréter comme un facteur d'intelligence sociale puisqu'il ne regroupe significativement que les trois scores d'activités ludiques (participation, initiation, activité communicative et fictionnelle). Pour les enfants du groupe 2 qui fréquentent la moyenne section de l'école maternelle et dont l'institutrice pratique une « pédagogie traditionnelle » (G2 : MSM-PT), l'analyse factorielle dégage un premier facteur qui peut s'interpréter comme un facteur pratico-social puisqu'il regroupe significativement deux sous-échelles de la Vineland ABS (Socialisation et Aptitudes dans la vie quotidienne) ainsi que les trois scores d'activités ludiques. Le second facteur peut s'interpréter comme un facteur purement cognitif puisqu'il ne regroupe significativement que les trois sous-échelles du K-ABC.

Le passage de la petite section à la moyenne section de l'école maternelle s'accompagne ou non d'une réorganisation des compétences sociocognitives. Lorsque le style pédagogique se modifie d'une classe à l'autre (PSM-« Pédagogie différenciée » → MSM-« Pédagogie traditionnelle »), l'organisation des compétences est stable. Lorsque le style des institutrices est le même dans les deux classes (PSM-« Pédagogie traditionnelle » → MSM-« Pédagogie traditionnelle »), l'organisation des compétences se modifie. Il reste par conséquent à rendre compte de cette stabilité de l'organisation des compétences sociocognitives en rapport quelque peu paradoxal avec une modification du style pédagogique (« pédagogie différenciée » → « pédagogie traditionnelle ») et à rendre compte de la réorganisation de ces compétences en rapport tout aussi paradoxal avec la permanence d'un style pédagogique (« pédagogie traditionnelle »).

Les modalités de l'ajustement scolaire : faire face à la nouveauté

La réorganisation des compétences sociocognitives qui accompagne parfois le passage de la petite section à la moyenne section de l'école maternelle ne peut s'expliquer par les seules transformations ontogénétiques qui seraient liées à l'âge des enfants. En moyenne section (quatre-cinq ans), les facteurs diffèrent en effet d'un groupe à l'autre : identiques

à ce qu'ils étaient en petite section pour le groupe 1 (organisation stable) et différents pour le groupe 2 (réorganisation).

L'organisation des compétences sociocognitives ne saurait s'expliquer non plus par les seuls facteurs contextuels liés aux pratiques éducatives (styles pédagogiques). En petite section (trois-quatre ans), les facteurs ne diffèrent pas d'un groupe à l'autre bien que les institutrices pratiquent une pédagogie dont les styles les distinguent nettement.

Les travaux sur les phénomènes de *leadership* avaient pourtant montré que les interventions autoritaires ou démocratiques du *leader* peuvent avoir une influence sur le moral et sur la productivité du groupe (Lambert, 1969 ; Montmollin, 1969). Des recherches plus récentes portant sur les interactions entre l'enseignant et les élèves et sur le développement social et cognitif des enfants ont montré que le « climat » de la classe, le style pédagogique et les stratégies éducatives peuvent améliorer le comportement social des enfants et renforcer leur motivation à apprendre (Davis, 2003). Il semble pourtant que les choses soient plus complexes pour ce qui concerne les compétences sociocognitives, leur organisation et leur réorganisation. Il faut abandonner en effet toutes les théories qui relieraient de façon unilatérale les interventions de l'adulte aux réponses de l'enfant, tout comme il faut prendre en considération la diversité des situations et les significations qu'elles revêtent dans des contextes différents et en fonction de l'histoire institutionnelle des acteurs qu'elles impliquent : « un ensemble de comportements efficace dans une situation ne l'est pas nécessairement dans certaines autres situations » (Stogdill, 1974, p. 407).

Les résultats des analyses factorielles présentés dans les Tableaux 3A et 3B correspondent, semble-t-il, à deux situations ou à deux modalités d'ajustement scolaire des enfants. L'entrée à l'école maternelle les oblige à résoudre un certain nombre de problèmes que leur pose cette nouvelle institution d'accueil. Le style pédagogique de l'institutrice n'est pas alors prépondérant et le traitement des problèmes qui est nécessaire à leur adaptation scolaire se caractérise par une dissociation entre l'intelligence sociale (activités ludiques) et l'intelligence pratique (conformité sociale) qui mobilise pour sa part les processus cognitifs évalués par le K-ABC : connaissances et processus de traitement de l'information. Lorsque les enfants sont familiarisés avec l'institution scolaire et qu'ils entrent en moyenne section de l'école maternelle, deux cas de figure se présentent. Dans un cas, ils se trouvent confrontés à une institutrice qui pratique une péda-

gogie différente de celle que précédemment ils ont appris à connaître (passage d'une « pédagogie différenciée » à une « pédagogie traditionnelle ») ; ils doivent alors s'adapter à une nouvelle forme de la nouveauté, d'où la même organisation des savoirs et des savoir faire que celle dégagée pour les deux petites sections. Dans l'autre cas de figure, les enfants doivent répondre aux exigences accrues de l'institutrice qui pratique la même pédagogie que celle de l'année précédente : ses interventions « autoritaires » sont beaucoup plus nombreuses et plus fréquentes que celles de l'institutrice précédente :

$$\chi^2 = 6,16 - p < .02 \text{ (voir Tableau 2).}$$

D'où la réorganisation des compétences sociocognitives qui distingue alors une composante sociale générale regroupant les intelligences pratique et sociale précédemment dissociées d'une composante purement cognitive (K-ABC).

CONCLUSION

Il faudrait pouvoir étudier « l'influence des méthodes d'enseignement sur le développement de la sociabilité de l'enfant et la formation de sa personnalité » (Bordebeure, 1958, p. 1). À cette vaste question nous avons tenté de répondre en étudiant l'influence des styles pédagogiques, de leur stabilité et de leur changement, sur l'organisation et la réorganisation des compétences sociocognitives des enfants. Une telle approche exige que l'on ne s'en tienne pas au seul discours des protagonistes de l'acte éducatif. Les institutrices verbalisent ce qui les distingue l'une des autres et ce qu'elles perçoivent comme une différence de pratiques éducatives en référence à des catégories idéologiques qui animent leur profession et aux discours « savants » sur les méthodes d'enseignement : pédagogie différenciée et pédagogie traditionnelle. Il est nécessaire de tester la validité de cette distinction. Cette démarche exige que l'on prenne en considération les interventions de chacune d'elles ; mais elle exige aussi que l'on ne s'en tienne pas au seul niveau des comportements : il faut dégager en

effet la logique de leurs interventions, ou leur style pédagogique. Cette notion de style pédagogique ne saurait se substituer aux notions savantes ou techniques de pédagogie différenciée et de pédagogie traditionnelle. Mais les différences perçues et verbalisées par les institutrices correspondent bien à une différence de styles, tels qu'ils ont été définis en croisant les deux critères suivants : nature (autoritaire/démocratique) et cible des interventions (collectif/individu).

Par contre il n'y a pas de relation stricte ni strictement déterminée entre le style pédagogique qui caractérise les interventions d'une enseignante et l'organisation des compétences qui sous-tendent les réponses des enfants. Cette organisation dépend de la signification que le contexte scolaire et la situation éducative ont pour les enfants. De ce point de vue nous avons montré que les organisations sociocognitives se stabilisent ou se modifient en fonction de la nouveauté des tâches auxquelles les enfants se trouvent confrontés (nouveauté de l'institution d'accueil et nouveauté des pratiques pédagogiques) et en fonction du niveau des exigences auxquelles ils doivent répondre à l'intérieur d'un cadre institutionnel ou relativement à un style pédagogique devenus familiers. On peut alors penser que ces organisations et réorganisations de compétences correspondent à des stratégies de *coping*, à des stratégies qui permettent aux enfants de faire face aux problèmes que leur pose l'institution scolaire, à la diversité de ses pratiques et à la variabilité du niveau de ses exigences. Il resterait bien sûr à s'interroger sur le rendement scolaire (discipline et apprentissages) de ces pratiques et sur l'efficacité des organisations qui leur correspondent.

André Guillaïn

andre.guillaïn@univ-montp3.fr

Université Paul Valéry – Montpellier 3

Laboratoire « Développement cognitif normal
et troublé »

René Pry

rene.pry@univ-montp3.fr

Université Paul Valéry – Montpellier 3

Département de psychologie
Laboratoire « Développement cognitif normal
et troublé »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON S. & MESSICK S. (1974). « Social competence in young children ». *Developmental Psychology*, vol. 10, n° 2, p. 282-293.
- ASENDORPF J. B. (1989). « Individual, differential, and aggregate stability of social competence ». In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (éd.), *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht : Kluwer, p. 71-86.
- BERGMAN L. R. (1992). « Studying change in variables and profiles : Some methodological considerations ». In J. B. Asendorpf & J. Valsiner (éd.), *Stability and Change in Development. A study of Methodological Reasoning*. Newbury Park [California] : Sage, p. 143-149.
- BORDEBEURE J. (1958). « Leadership et scolarité ». *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n° 16, p. 1-62.
- BRUNER J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : ESHEL.
- CHADUC M.-T. ; CARRALDE P. & MECQUENEM I. de (2004). *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Bordas.
- DAVIS H. A. (2003). « Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development ». *Educational Psychologist*, vol. 38, n° 4, p. 207-234.
- DROZDA-SENKOWSKA E. & HUGUET P. (2003). « Acquisition et régulation des compétences sociales ». In M. Kail & M. Fayol (éd.), *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF, p. 153-212.
- EDMONSON B. (1974). « Arguing for a concept of competence ». *Mental Retardation*, vol. 12, p. 14-15.
- FOMBONNE E. & ACHARD S. (1993). « The Vineland Adaptive Behavior Scale in a sample of normal french children : A research note ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 34, n° 6, p. 1051-1058.
- FORD M. (1982). « Social cognition and social competence in adolescence ». *Developmental Psychology*, vol. 18, p. 323-340.
- FULCRAND J. (1989). « L'ergonomie du développement et de l'éducation : l'enfant de 15 à 30 mois ». *Les Cahiers du Cerfee*, n° 2, p. 171-184.
- GILLIG J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- GÖNCÜ A. (1993). « Development of intersubjectivity in social pretend play ». *Human Development*, vol. 36, n° 4, p. 185-198.
- GOTTMAN J. ; GONSO J. & RASMUSSEN B. (1975). « Social interaction, social competence, and friendship in children ». *Child Development*, vol. 46, p. 709-718.
- GREENSPAN S. (1981). « Defining childhood social competence : A proposed working model ». In B. K. Keogh (éd.), *Advances in Special Education*. Greenwich : JAI Press, vol. 3, p. 1-39.
- GREENSPAN S. & GRANFIELD J. M. (1992). « Reconsidering the construct of mental retardation : Implications of a model of social competence ». *American Journal of Mental Retardation*, vol. 96, n° 4, p. 442-453.
- GRESHAM F. M. & RESCHLY D. J. (1987). « Dimensions of social competence : Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance ». *Journal of School Psychology*, vol. 25, p. 367-381.
- GUILLAIN A. & PRY R. (2001). « Compétences sociocognitives chez l'enfant de 4 à 6 ans : organisation et réorganisation sociocognitive ». *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 14, n° 2, p. 41-56.
- GUILLAIN A. ; PRY R. & LAURENT S. (1998). « L'organisation des compétences sociocognitives chez l'enfant de 3 ans : les effets du contexte scolaire ». *2^e Rencontres poitevines de psychologie scolaire*. Poitiers : 10-12 juin. Poitiers : Associations française et départementale des psychologues scolaires, p. 87-98.
- HURTIG M.-C. ; HURTIG M. & PAILLARD M. (1971). « Jeux et activités des enfants de 4 à 6 ans dans la cour de récréation. I – Formes sociales des activités ». *Enfance*, n° 1-2, p. 79-143.
- KAUFMAN A. S. & KAUFMAN N. L. (1983). *K.ABC administration and scoring manual*. Circle Pines : American Guidance Service.
- KAUFMAN A. S. & KAUFMAN N. L. (1993). *Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant. Manuel d'interprétation*. Paris : ECPA.
- LAMBERT R. (1969). « Autorité et influence sociale ». In P. Fraisse & J. Piaget (éd.), *Traité de psychologie expérimentale*. Paris : PUF, t. IX, p. 59-102.
- LAURENT S. & GUILLAIN A. (2001). « Contextes scolaires et compétences sociocognitives chez l'enfant de 3 et 4 ans ». *XIX^e Colloque du Groupe francophone d'études du développement psychologique de l'enfant jeune* : Trento (Italie), 25-26 mai. Trento : Università degli studi, p. 59.
- LEGRAND L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Éd. du Scarabée.
- LEWIN K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : PUF.
- MONTMOLLIN G. de (1969). « L'interaction sociale dans les petits groupes ». In P. Fraisse & J. Piaget (éd.), *Traité de psychologie expérimentale*. Paris : PUF, t. IX, p. 1-58.
- OPPENHEIMER L. (1989). « The nature of social action : Social competence versus social conformism ». In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (éd.), *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht : Kluwer, p. 41-69.
- PARTEN M. B. (1932). « Social participation among pre-school children ». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 27, p. 243-269.
- PLAISANCE E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- PLAISANCE E. (1990). « La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance ». *Les Cahiers du Cerfee*, n° 4, p. 181-199.
- PRY R. & GUILLAIN A. (1994). « Place du K.ABC dans l'évaluation des compétences sociocognitives chez l'enfant de cinq ans ». In R. Voyazopoulos (éd.), *K.ABC, pratique et fondements théoriques*. Grenoble : Éd. de La Pensée sauvage, p. 179-189.

- PRY R. & GUILLAIN A. (1998). « Adaptation sociale et adaptation scolaire : évaluation des compétences sociocognitives chez l'enfant de 3 à 6 ans ». *Psychologie et Psychométrie*, vol. 19, n° 2, p. 5-16.
- PRY R. ; GUILLAIN A. & FOXONET C. (1996). « Adaptation sociale et compétences sociocognitives chez l'enfant de 4-5 ans ». *Enfance*, n° 3, p. 315-329.
- PRZESMYCKI H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- SCHNEIDER B. H. (1993). *Children's social competence in context : The contributions of family, school and culture*. Oxford : Pergamon Press.
- SCHNEIDER B. H. ; ROUILLARD L. & DE KIMPE V. (1993). « Interactions sociales des garçons et des filles de 5 ans en fonction du contexte de jeu ». *Enfance*, n° 3, p. 229-240.
- SPARROW S. S. ; BALLA D. A. & CICCHETTI D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scale*. Circle Pines : American Guidance Service.
- STOGDILL R. M. (1974). *Handbook of leadership. A survey of theory and research*. New York : The Free Press.
- VERBA M. (1990). « Construction et partage de significations dans les jeux de fiction entre enfants ». In M. Stambak & H. Sinclair (éd.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF, p. 23-69.