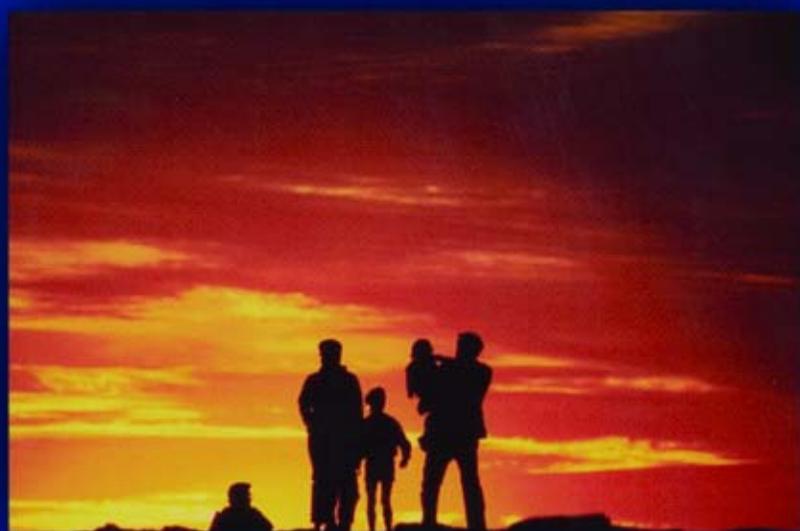


L'AUTONOMIE HUMAINE

UNE VICTOIRE SUR L'ORGANISME



Jocelyne Morin
Jean-Claude Brief

 Presses
de l'Université
du Québec

L'AUTONOMIE HUMAINE

UNE VICTOIRE SUR L'ORGANISME

L'AUTONOMIE HUMAINE

UNE VICTOIRE SUR L'ORGANISME

Jocelyne Morin

Jean-Claude Brief

1995

Presses de l'Université du Québec

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1 V 2M3

Données de catalogage avant publication (Canada)

Morin, Jocelyne, 1948-

L'autonomie humaine, une victoire sur l'organisme

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-0827-7

1. Autonomie chez l'enfant. 2. Éducation affective.
3. Affectivité. 4. Emotions et cognition. 5. Psychopédagogie.
6. Apprentissage, Théorie de l'. I. Brief, Jean-Claude. II. Titre.

BF723.A87M67 1995

155.4'1383

C95-941202-6

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en page : COMPOSITION MONIKA

Couverture : PIERRE BELLEMARE

*Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés © 1995*
Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal — 3^e trimestre 1995
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

AVANT-PROPOS

Bien que cela puisse sembler banal, nous tenons à souligner d'emblée qu'enseigner requiert une compréhension de l'être humain non seulement liée à son acquisition de connaissances, mais aussi à sa conception de la réalité avec laquelle il maintient une relation privilégiée. Cette idée prend toute son importance lorsque l'enseignant se convainc qu'au-delà des apprentissages, il y a pour son élève l'obligation éventuelle de les appliquer dans des situations réelles. Trop souvent l'approche préconisée dans les écoles favorise le savoir universel, dont la neutralité est proverbiale, au détriment des expériences singulières biaisées par l'affectivité qui les baigne. Dominée par l'esprit scientifique où règne la rationalité, l'action éducative impose ses critères sur les processus cognitifs qu'elle met en jeu tout en dépréciant l'affectivité exigée pour un développement harmonieux. Afin de rétablir un juste équilibre entre les volets cognitifs et affectifs, nous tentons dans cet ouvrage de montrer qu'ils demeurent inséparables lors des décisions qu'un individu est amené à prendre au cours de son existence. Cette capacité à décider implique directement son autonomie. Dans un contexte éducatif, cela nous oblige à découvrir comment l'autonomie, au cours de son évolution chez l'être humain, intègre l'affectivité et la cognition aussi bien au niveau de son corps que de ses façons d'agir et de son identité. Il nous faut donc analyser soigneusement les progressions corporelle, gestuelle et du Moi qui accompagnent le développement de la personne. Pour ce faire, notre étude examine séparément les concepts classiques d'autonomie et d'affectivité pour ensuite, dans une perspective plus contemporaine, les relier

à l'autonomie affective. Les deux notions, prises isolément, ne sauraient représenter de façon satisfaisante le développement de la personne humaine. L'autonomie affective, vue globalement, tient compte de l'expérience vécue par chaque individu aux prises avec la multitude de situations auxquelles il doit faire face. Dans cette optique, l'autonomie n'est plus regardée comme un état figé qui caractériserait le degré de maturité atteint par tout individu. Au contraire, elle évolue sans cesse et, en tant qu'autonomie affective, recommence son périple évolutif avec chaque situation nouvelle. De cette manière, la personne est constamment sollicitée sur le plan existentiel dans ses façons d'agir et d'aborder la réalité, ce qui lui confère son identité. Cette remise en question s'articule autour de quatre phases évolutives qui caractérisent le processus d'autonomisation : l'auto-initiation, l'auto-intégration, l'autoréalisation et l'autonomie intégrale. Ayant ainsi délimité par ces phases la complexité du cheminement progressif que doit parcourir l'être humain afin de devenir autonome, il semble plausible de s'en inspirer pour tracer des repères pédagogiques que l'éducateur pourra utiliser dans sa pratique.

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage, fruit de la collaboration d'une praticienne et d'un théoricien, obtint sa forme finale grâce aux suggestions d'alliés des deux bords. Du côté théorique, les analyses, modèles et grilles furent scrutés avec sagacité par nos collègues Jan Palkiewicz, André Hupé, Christian Pelchat, Michel Volet et Catherine Garnier. Du côté pratique, nos enfants Magali, Emmanuelle, Jasmin, Dominique et Michelle ont servi de cobayes involontaires. Qu'ils nous pardonnent cette intrusion à rebours dans leur vie privée. Joignant les deux bords, le groupe de recherche SPA (Savoir, Penser et Agir) s'attela avec diligence à la lourde tâche d'«opérationnaliser» les paramètres du cadre théorique au sein de leur pratique éducative. Pour cet effort, nous sommes reconnaissants à Monique Régnier, Valérie Lanot, Hélène Thomson, Arlette Tremblay, Sylvie Tousignant, Jean-Paul Girard, Anne-Marie Loi-selle, Dominique Masciotra, Frédéric Lecren et, tout particulièrement pour son flair, à la professeure Lise Giroux. Ils continuent de vérifier la plausibilité des thèses développementales avancées. Dans le même esprit, l'équipe de réflexion du préscolaire, trop nombreux pour les nommer individuellement, émit une sorte de certificat de fiabilité aux inductions tirées de l'amas de cas concrets.

Oreille attentive et disponible, Michelle Le Bot sut bâtir, grâce à sa maîtrise des «softwares», des tableaux et une mise en page sans bavure. La révision linguistique amorcée par Salomé Guy, puis raffinée par le professeur Jean-Pierre Tornai, fut complétée judicieusement par Gislaine Barrette. Finalement nous devons louer le professionnalisme des Presses de l'Université du Québec qui permit de mener à bonne fin ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	7
Remerciements	9
Introduction	15

Partie 1 **L'autonomie affective : aspects théoriques**

Chapitre 1

L'autonomie	23
1. Étude terminologique de la notion d'autonomie	23
2. Différentes formes d'autonomie	24
2.1. Aspect fonctionnel	24
2.2. Aspect cognitif	30
2.3. Aspect social	40
3. Synthèse sur l'autonomie	45

Chapitre 2

L'affectivité	47
1. Étude terminologique de la notion d'affectivité	47
2. Différentes formes d'affectivité	49
2.1. Aspect fonctionnel	49
2.2. Aspect cognitif	55
2.3. Aspect social	60
3. Synthèse sur l'affectivité	65

Chapitre 3

L'autonomie affective	67
1. Analyse et synthèse	67
2. Illustration de l'autonomie affective	71

Chapitre 4

Les progressions corporelle, gestuelle et de l'identité du Moi	83
1. Les dimensions évolutives de l'autonomie affective	83
1.1. Évolution fonctionnelle de l'autonomie affective et progression corporelle	85
1.1.1. Qu'est-ce qu'un organisme ?	86
1.1.2. Qu'est-ce qu'un corps ?	88
1.1.3. Les concepts unifiés d'«organisme- corps» et de «Moi-mon corps»	91
1.2. Évolution de la dimension cognitive dans l'autonomie affective et progression de la gestuelle	95
1.3. Évolution de la dimension sociale dans l'autonomie affective et progression du Moi	109
2. Synthèse de l'étude des différentes évolutions de l'autonomie affective	116

Partie 2**Le processus d'autonomisation :
aspects pratiques (repères pédagogiques)****Chapitre 5**

L'interprétation, la compréhension et la représentation de l'autonomie affective	123
1. L'interprétation pour comprendre l'autonomie affective	125
1.1. Le milieu familial	126
1.2. Le milieu social (la rue)	136
1.3. Le milieu préscolaire (classe maternelle)	140
1.3.1. Les activités pédagogiques	141
1.3.2. Les centres d'intérêt ou les thèmes	144
1.3.3. Les ateliers	146
1.3.4. Les projets	148
1.4. Le milieu scolaire	159

2. La compréhension de l'autonomie affective	168
2.1. Première phase : l'auto-initiation	168
2.2. Deuxième phase : l'auto-intégration	173
2.3. Troisième phase : l'autoréalisation	175
2.4. Quatrième phase : l'autonomie intégrale	180
La représentation de l'autonomie affective	185
3.1. Évolution corporelle : corps, présence, pensée sensible	186
3.2. Évolution gestuelle : réaction, comportement, geste, action, conduite	188
3.3. Évolution du Moi : réactif, structural, relationnel et interactionnel	189
 Chapitre 6	
L'intégration de l'autonomie affective à la pratique éducative	193
Conclusion	205
Bibliographie	209

Liste des tableaux et figures

Tableau 2.1	Représentation des concepts d'autonomie et d'affectivité dans les catégories fonctionnelle, cognitive et sociale	66
Tableau 4.1	Représentation de la progression de la gestuelle en relation avec l'évolution psychique	97
Tableau 4.2	Représentation de la progression du Moi en relation avec l'évolution corporelle	110
Tableau 4.3	Synthèse des dimensions évolutives de l'autonomie affective : aspects phénoménologiques et épistémologie génétique	119
Tableau 5.1	Synthèse des évolutions corporelle, gestuelle et du Moi à travers les milieux.	165
Tableau 5.2	Représentation du processus d'autonomisation	187
Figure 4.1	L'organisme	87
Figure 4.2	Le corps	89
Figure 4.3	Le Moi	92
Figure 5.1	Processus d'autonomisation	166

INTRODUCTION

L'enseignant, chargé d'une œuvre toujours inachevée, se juge satisfait de son enseignement si l'élève au terme de sa scolarité est capable de gérer sa destinée et de fonctionner en société. Pour accomplir sa tâche, le pédagogue s'inspire habituellement des théories d'apprentissage et de développement.

Ces théories, empruntées à la psychologie, à la sociologie ou à la biologie, l'aident à mieux connaître l'enfant afin de pouvoir lui enseigner. Cependant, selon Alain et Dewey, il est plus pertinent d'enseigner à l'enfant afin de le connaître. Cette inversion autorise des ajustements ponctuels qui respectent les demandes affectives aussi bien que les exigences cognitives. En s'appuyant sur une théorie psychologique qui lui fait connaître l'élève, l'enseignant risque de ne le voir qu'en tant que sujet normalisé. Or, la dimension morale imposée par la profession d'enseignant requiert une éducation globale (dimensions physiques), intégrale (dimensions psychiques) et singulière (expériences idiosyncrasiques). Tandis que former un sujet type a pour conséquences de mouler l'enfant selon des normes et de le rendre «comme tout le monde», la prise en considération de la personne singulière favorise l'éclosion de son authenticité et de son identité.

Le paradigme de l'enfant Pygmalion favorise une formation standardisée qui risque de provoquer des frustrations chez l'élève contraint de devenir un «enfant modèle». Au contraire, le paradigme «enseigner à l'enfant afin de le connaître», tout en rappelant l'adage selon lequel «c'est en forgeant qu'on devient

forgeron», indique que le vécu non standardisé doit prévaloir. Ce message est à considérer dans notre civilisation judéo-chrétienne : il met l'agir au cœur du savoir et remet en question les rôles respectifs du corps et de l'esprit. Nous assistons ainsi au retour cyclique du «Corps agissant» comme source privilégiée des connaissances. Le proverbe «un esprit sain dans un corps sain» est alors supplanté par un nouveau mot d'ordre qui met de l'avant *un esprit de corps* où se juxtaposent la solidarité et la complicité. Rappelons que nous nous inscrivons dans une tradition philosophique où l'action humaine est dotée des qualités de l'esprit qui démarquent l'homme des autres espèces du règne animal. Par exemple, nous pouvons agir délibérément et en connaissance de cause avec le souci d'assumer nos engagements et nos responsabilités : l'autonomie fait enfin surface.

Le message donné est lourd de conséquences et se reflète dans le titre même de cet ouvrage. En effet, il signifie qu'au-delà des activités vitales propres à l'organisme naissant, l'être humain attribue à son corps le pouvoir de poser des gestes qui traduisent la richesse d'une pensée autonome. En d'autres mots, un organisme héritier de l'environnement devient corps, maître d'œuvre de son milieu ambiant. Ainsi, un enseignant se fait éducateur lorsqu'il agit intentionnellement auprès des enfants au moyen d'un dialogue interactif.

Notre étude se situe donc au-delà de l'option pédagogique qui s'appuie sur des théories psychologiques dont les applications contemporaines se révèlent principalement d'obédience behavioriste ou cognitivo-behavioriste. À notre avis, ces approches ont le défaut de se limiter à décrire des liens entre les déterminants cognitifs et les aboutissants comportementaux. La finalité de l'éducation qui pose l'autonomie comme élément primordial dépasse le niveau du comportement et de l'apprentissage. Étant donné que l'autonomie se fonde sur l'action intentionnelle, une analyse préalable mettant l'accent sur l'aspect philosophique s'avère impérative, d'autant plus que la littérature sur le sujet est abondante. On y distingue l'épistémologie analytique où sont légitimées les propositions fondamentales sur la nature de l'acte intentionnel et la tradition phénoménologique où se dissèque la prise de conscience d'une pensée qui s'exprime au sein d'un corps senti et ressenti. Réitérons que, face à la prolifération d'applications pédagogiques de théories psychologiques, nous choisissons de nous pencher sur une analyse

philosophique préalable. Avec un esprit de renouveau, il nous paraît essentiel que la psychopédagogie s'appuie avec discernement sur une «épistémopédagogie», qui reste encore à inventer.

Cet esprit de renouveau nous semble nécessaire pour sortir de l'impasse dans laquelle nous ont entraînés les innombrables controverses qui secouent le monde de l'éducation. Parmi celles-ci ressortent les débats sur les théories d'apprentissage et d'enseignement. D'un côté, apprendre se fonde sur des objectifs où les fonctions cognitives prédominent ; de l'autre, se développer repose sur une motivation intrinsèque où les élans affectifs sont mis à contribution. Les tenants de ce dernier point de vue sont peu nombreux et leur influence est minime. Par contre, les discours à la mode vantent et revalorisent l'affectivité dont l'ignorance constitue une carence curriculaire. C'est pour cette raison, entre autres, que les pédagogues demandent des programmes où sont liées les attitudes baignées de touches affectives et les connaissances axées sur des aptitudes cognitives. En effet, dans la pratique, toute prise de décision met en jeu les attitudes et les aptitudes. Le proverbe qui dit «le cœur a des raisons que la raison ne connaît pas» devient «décide selon ce que tu penses, mais fais selon ce que tu sens». Le lien fonctionnel est alors source d'un juste équilibre puisque le volet cognitif se colore d'éléments théoriques tandis que le volet affectif s'oriente vers la pratique.

Dans notre ouvrage, nous cherchons à montrer que la dichotomie entre l'affectif et le cognitif disparaît lorsque la *praxis éducative* unit la pratique à la théorie au sein d'une prise en considération de l'autonomie affective intégrale des élèves. Praxis signifie ici que l'enseignant lie son vécu expérientiel à sa pratique professionnelle pour donner un sens moral aux connaissances qu'il livre. L'autonomie intégrale devient donc l'objet principal de nos interrogations. Parler de sa genèse et de son rôle, c'est unir l'affectif et le cognitif sans même oser les distinguer au sein de l'acte éducatif. Ce n'est sûrement pas le cas pour les enseignants qui privilégient la dimension cognitive et qui voient donc dans l'autonomie un indice du degré de maturité de l'élève. Ce choix crée certaines ambiguïtés, car l'autonomie est utilisée sans discernement. Parfois, on dira d'un enfant qu'il fait preuve d'autonomie s'il est tranquille ou s'il est capable de s'organiser seul et sans aide. En d'autres temps, l'autonomie dénote l'enfant qui coopère avec les autres et qui travaille à un projet commun.

Fait plus déroutant encore, l'autonomie, soumise à la seule cognition, varie selon l'âge de l'enfant, son niveau de développement, ses origines et son statut économique.

L'autonomie est donc séparée de l'affectivité par une littérature qui effectue un partage qu'elle croit équitable. Pour des raisons épistémologiques et pédagogiques parmi lesquelles domine la vision d'un être qui évolue dans sa globalité, il semble plus réaliste et plus fructueux de parler seulement d'autonomie affective et du processus d'autonomisation.

Par autonomisation, nous entendons une collaboration affective et cognitive dans la prise de possession corporelle d'une situation qui devient de plus en plus consciente suivant les actions entreprises. On peut y voir un jeu complexe qui se crée entre les dimensions comportementales, interactionnelles et intégratives de l'être humain. Cette complexité qui caractérise la pratique éducative fait parfois surgir des paradoxes, pour ne pas dire des contradictions. Apprendre passe par la cognition où l'autonomie joue par et dans le raisonnement, tandis que l'affectivité peut empêcher les apprentissages en raison des problèmes qui assaillent l'être émotif. Apparemment, l'attachement lié à nos affects contrarie le *détachement* propre à l'autonomie. À cela s'ajoute un élément d'ordre moral lorsque l'enseignant favorise la pensée pure mais froide au détriment des élans qui surgissent du plus profond de l'être. Il se méfie des élans émotifs déraisonnables. La bataille entre l'inné émotionnel et l'acquis du savoir refait surface sous le couvert d'une lutte à finir entre l'autonomie et l'affectivité.

Pourtant et de manière paradoxale, les forces unifiées de l'autonomie et de l'affectivité sont nécessaires au développement d'une personne qui doit s'engager et assumer ses décisions. Il faut donc représenter l'émergence de l'autonomie intégrale comme le moule entier et synthétique d'une personne qui se construit sans morcellement et en interaction continuelle avec le milieu. Les repères pédagogiques qui seront formulés découlent de notre analyse philosophique et orientent l'enseignant à l'écoute de sa praxis et qui va bien au-delà du modèle psychologique normalisé et normalisant. L'autonomie affective se forme à travers l'activité éducative par les liens noués par l'enfant au confluent des influences de l'éducateur et du milieu auquel ont maintes fois fait référence Dewey, Montessori et Wallon.

Faire mention de ces milieux indique une dépendance étroite de l'autonomie affective à l'égard de certaines conditions environnementales. Les pratiques pédagogiques seront significatives lorsqu'elles se plieront aux conditions interactives réalistes de la vie quotidienne. Parmi celles-ci, le «Corps agissant» forme la trame qui intègre le passé expérientiel dans un présent qui laisse entrevoir l'avenir. À partir de ses expériences, la personne s'attend à certains changements récurrents devenus l'indice d'une réalité stable qui module le corps afin de l'autoriser à s'attendre à quelque chose. Cette attente se colore d'états affectifs qui caractérisent la gamme des émotions ressenties lors de contacts avec un milieu ambiant : surprise, déception, heurt, contentement. La personne construit son monde, se l'approprie grâce à sa gestuelle qui résume son histoire. Pour ces raisons, la compréhension (heuristique) et l'interprétation (herméneutique) de l'autonomie intégrale sont indispensables pour expliquer le processus d'autonomisation au sein duquel se dessine l'évolution de l'organisme, du corps, de la gestuelle et de l'identité du Moi.

La démarche que nous entreprenons s'intéresse à la dimension génétique de l'agir humain dans un monde auquel nous devons faire face. La progression suggérée prend la forme d'une autonomisation liée aux réalités sur lesquelles portent nos actions successives. Il en résulte une étoffe interne qui vibre de tous nos affects au fur et à mesure des gestes posés sur un milieu ambiant personnalisé. Par conséquent, pour tirer des conclusions relatives à l'éducation, la progression de l'autonomie affective s'avère cruciale eu égard à notre évolution personnelle. Il est donc nécessaire qu'un cadre conceptuel approprié à la pratique éducative soit élaboré. Dans le souci de répondre à cet objectif, vous retrouverez dans la présente étude une première partie intitulée «L'autonomie affective : aspects théoriques» ; cette partie comporte quatre chapitres divisés comme suit :

- L'analyse de l'autonomie et de l'affectivité (chapitres 1 et 2).
- L'analyse de l'autonomie intégrale, étape finale de l'évolution d'une autonomie affective où les deux composantes «autonomie et affectivité» sont indissociables (chapitre 3).
- L'élaboration d'un modèle de relation liant l'être fonctionnel, cognitif et social à l'évolution du corps, de la gestuelle et du Moi (chapitre 4).

La deuxième partie intitulée : «Le processus d'autonomisation : aspects pratiques (repères pédagogiques)» comprend les deux derniers chapitres.

- L'interprétation, la compréhension et la représentation du processus d'autonomisation et les repères pédagogiques qui contribuent à appuyer la démarche évaluative et les interventions stratégiques de l'éducateur (chapitres 5 et 6).

PARTIE **1**

**L'AUTONOMIE
AFFECTIVE :
ASPECTS THÉORIQUES**

CHAPITRE

1

L'autonomie

Dans les modèles éducatifs contemporains, l'autonomie des adultes et des enfants est décrite de tant de manières qu'elle peut porter à confusion. Pour en faire un des fondements de la pratique pédagogique, cette notion doit être soumise à une réflexion sérieuse et prudente.

1. Étude terminologique de la notion d'autonomie

Parler de l'autonomie d'un individu équivaut à le voir potentiellement actif dans une situation où il choisit ses expériences présentes en fonction de son passé. Dans son sens littéral le plus strict, l'autonomie est perçue comme le fondement essentiel des droits pour un État ou une personne d'établir ses propres lois. D'ailleurs, l'expression anglaise *self-government*, souvent synonyme *d'autonomie*, le confirme en accentuant l'idée de se diriger seul en s'autodéterminant. Dans le domaine particulier de l'éducation, cette notion varie selon les écoles de pensée. Par exemple, le pédagogue classique soumettra l'élève à ses exigences pour l'amener finalement à son autonomie, tandis que la pédagogie ouverte la lui accorde d'emblée afin qu'il puisse répondre à ses propres besoins.

2. Différentes formes d'autonomie

Une revue de la littérature spécialisée sur le sujet révèle les trois formes principales d'autonomie qui peut être fonctionnelle, sociale ou cognitive. Étant donné l'éclairage fructueux que ces catégories offrent sur le concept, un compte rendu détaillé semble approprié.

2.1 Aspect fonctionnel

À l'origine, l'autonomie fonctionnelle a pris une forte résonance psychobiologique, car les habitudes sur lesquelles elle se fonde continuent d'opérer bien que leurs motifs initiaux aient disparu. Ainsi, les agissements que ces motifs ont induits font dorénavant partie du répertoire de l'individu. Claparède (1926) abonde dans ce sens avec sa loi sur l'autonomie fonctionnelle qui postule que l'enfant n'est pas considéré en soi comme un être imparfait, mais qu'il s'adapte aux circonstances à l'aide de son activité mentale qui, étant appropriée à ses besoins, lui donne son unité. Cette unité biologique se réalise dans la symbiose de l'organisme avec le milieu qui répond aux besoins de l'individu. Au départ, ces besoins sont indépendants les uns des autres mais, graduellement, le milieu amène l'être à les organiser pour former l'unité définissant l'être autonome. Les besoins et leur organisation sont nécessaires pour la majorité des auteurs qui ont traité du statut fonctionnel de l'autonomie.

Tenant compte de ces idées, certaines recherches visent à évaluer le comportement des enfants afin de les situer dans le développement de leur autonomie fonctionnelle. Ainsi en est-il de plusieurs guides utilisés surtout avec des enfants du milieu préscolaire et avec des personnes handicapées. L'accent y est mis sur le développement de la motricité, de la socialisation et du langage. Par exemple, le «Behaviour Education Project» (Harvard University) a élaboré, après sept années de recherche, un instrument servant à évaluer l'acquisition de l'autonomie. Ce modèle, largement adopté, s'applique non seulement aux enfants handicapés pris individuellement mais aussi aux enfants en garderie ou dans les classes du préscolaire. Il est agrémenté d'une grille où figurent les comportements selon une gradation croissante des difficultés. L'autonomie y est décrite dans son sens le plus primitif, c'est-à-dire très près des besoins de l'organisme tels que se nourrir, s'habiller, prendre son bain, etc. Elle prend alors la forme

d'une aptitude centrée sur l'activité qui consiste à «prendre soin de soi» qui est particulièrement reliée à l'image de soi comme être unique et indépendant de la famille. D'autres instruments ont été mis sur pied pour dresser un bilan fonctionnel axé sur les comportements personnels et sociaux afin d'adopter par la suite un plan d'action approprié.

Cependant, la majorité des grilles développées présentent l'autonomie comme une prise en charge au cours de laquelle l'enfant décide de faire lui-même les choses en s'appropriant les ressources disponibles avec tout ce que cela requiert de confiance en soi, d'esprit d'initiative et d'aptitude à prendre des décisions. Ces trois dernières qualités se rapportent plus à l'enfant lui-même qu'à son environnement ou à ses interactions sociales. L'autonomie fonctionnelle est alors réduite au pouvoir d'un enfant de se débrouiller seul. Dans ce cas, elle s'observe à l'aide de fiches compilant les comportements qui révèlent la capacité à réussir des tâches. Les instruments déterminent et délimitent les compétences immédiatement mises à contribution, c'est-à-dire le seuil de maîtrise atteint par chaque enfant. L'autonomie fonctionnelle s'observe donc en le regardant de près lorsqu'il s'exprime à travers son corps.

Pour caractériser l'autonomie fonctionnelle, l'être en tant que sujet observable acquiert un rôle primordial, car ses comportements, comme nous venons de le remarquer, en reflètent le développement. Wallon (1942) brosse un tableau représentatif de la démarche à travers les différentes étapes évolutives de l'enfant. Pour commencer, l'enfant se situe au niveau de l'émotivité pure qui est dominée principalement par les réflexes et les réactions purement physiologiques et où l'organisme prend une importance capitale. Les premiers mouvements n'ont pas d'objectif dans le monde extérieur. Ils consistent en contractions globales et en spasmes organiques colorés par l'affectivité. Arrive ensuite le stade émotionnel chargé de symbiose affective et alimenté par les contacts corporels qui mettent de l'avant le stade sensorimoteur et projectif dans lequel l'exploration active se réalise : exploration de l'espace proche puis élargi avec l'acquisition de la marche.

Le corps propre, signe d'une implication personnelle, prend une importance accrue lors du développement de l'autonomie, car il «se pose en s'opposant» et crée une certaine distanciation relative au monde. En ce sens, les auteurs qui ont travaillé

sur le développement psychomoteur de l'enfant parlent d'autonomie corporelle qui se caractérise par la maîtrise suffisante du corps pour agir et communiquer dans son environnement. Cette étape, importante pour la phase personnaliste, est marquée par l'affirmation de soi et précède la phase où l'être polyvalent est capable de s'adapter par les interactions qu'il a avec le monde. Pour Zazzo (1969), la première phase s'identifie à l'autonomie matérielle, car elle revêt sensiblement les mêmes caractéristiques que l'autonomie fonctionnelle. Pour lui, elle consiste à adopter des comportements permettant de se «débrouiller» seul. De là, notre insistance à y voir un aspect fonctionnel qui représente ce genre d'autonomie où jouent des comportements répondant aux besoins d'indépendance. En d'autres termes, se référer au mode fonctionnel permet de tracer le chemin qui, à travers les besoins, mène l'organisme au corps qui devient mon corps propre. A cet effet, Zazzo et Hurting (1969) ont relevé un grand nombre de comportements concernant l'alimentation, la toilette, l'habillement, etc., qui leur ont servi à établir le test d'autodirectivité, pour des enfants de cinq à douze ans. Le contraire de cette autodirectivité est représenté par la dépendance matérielle excessive du nourrisson alors que son organisme prédomine avec tout ce que cela implique d'asservissement aux besoins immédiats internes.

En ce qui nous concerne, mettre l'accent sur une transformation d'un organisme en un corps donne à l'autonomie fonctionnelle le privilège de progresser. Elle est donc sujette à un processus propre à chaque être humain et non à un état figé qui caractériserait l'enfant en général. On peut reprocher à la psychologie d'avoir trop insisté sur cet état arrêté pour en faire un sujet d'observation. Les éducateurs, au contraire, privilégient le processus qui correspond mieux à leur souci développemental où sont considérés les élans vitaux de leurs élèves éveillés.

Le grand psychologue français Wallon fait état de deux périodes importantes marquant le développement humain : une première centrée sur le «Corps» suivie d'une autre axée sur «Autrui». Toutefois, ces deux périodes contribuent au développement du Moi dont l'apport précieux s'observe lorsque l'organisme commence à mettre en place les éléments qui permettent au bébé de bouger. Au début, il ne peut coordonner ses impressions et ses gestes ; il s'ensuit une appropriation de son être corporel au confluent des besoins et des rapports avec le monde.

L'activité motrice permet ce rapprochement de l'être et du monde au sein d'une globalité dans laquelle ne se dissocie aucun des éléments qui forment cet être puisque tout se superpose pour faire ressortir l'être unique. Au fil des jours, la complexité de l'être s'accroît et ce, proportionnellement à la maturation progressive de l'activité mentale.

Erikson (1968) et Noy (1979) inspirés par Wallon attestent aussi que *le Corps et le Moi* sont deux facteurs primordiaux à prendre en considération dans l'autonomie fonctionnelle. Évidemment, le développement du Moi se déploie parallèlement à son interaction continue avec l'expérience vécue. Erikson dénonce d'ailleurs les attitudes nocives des parents qui humilient l'enfant dont la confiance n'est pas encore acquise alors que, de fait, il s'achemine vers son indépendance. Cette dernière détermine la manière de réagir et de prendre contact avec l'autre. Le Moi indépendant pousse l'enfant à s'affirmer vis-à-vis de l'Autre et à vouloir se mesurer à lui. De même, la résistance de l'Autre renforce la prise de conscience du Moi. D'ailleurs, Mucchielli (1980) transmet le même message, soit que le Moi a besoin de s'opposer pour établir la première conscience de soi : il doit être confronté pour s'éprouver et pour éprouver la résistance d'un «non-moi». Ce genre de raisonnement amène Wallon à mettre en relief des alternances entre des périodes centrées sur *le Corps, le Moi et sur Autrui* ; le «*je*» devient *preuve de la conscience de soi*. Noy, pour sa part, situe le «*je*» comme *élément central de la conscience de soi*. *Après tout, ce n'est pas à un personnage fictif et indéfini auquel on s'adresse, mais à l'enfant qui affronte la réalité jour après jour par une conscience de soi de mieux en mieux définie grâce à ses contacts avec le monde extérieur*.

Cette prise de conscience du Corps et du Moi conduisent Rogers et Kinget (1976) à considérer le «Moi autonome» au sein d'une théorie de la personnalité d'où ressortent l'expérience positive, l'actualisation des potentialités de l'organisme, la satisfaction des besoins, l'interaction avec la réalité et l'évaluation des expériences afin d'éviter celles qui perturbent.

En accordant moins d'importance aux besoins, l'autonomie devient une «autodétermination» où s'accroît le «pouvoir de décision» en vue d'agir, de s'autodiriger, de décider et d'intégrer ses mouvements en une conduite patiemment dirigée (Chabot, 1975). Le «Contrôle de soi», pour sa part, prend la même direction que «le contrôle personnel» d'où découle

l'actualisation de l'être qui exige que celui-ci mette à profit ses ressources tout en faisant appel à ses expériences successives. L'être se sent alors libre d'agir en fonction des traits harmonisés qui lui sont propres. Ici apparaît l'idée de «Compétence» liée à l'«indépendance» dans le pouvoir penser et le faire par soi-même (Butler Avery *et al.*, 1988). La compétence se démarque cependant en relativisant ce pouvoir par rapport aux autres. Le sens des responsabilités s'y traduit par une initiative qui consiste à oser résoudre les problèmes et à faire prendre conscience à l'être de sa capacité à se prendre en charge, de là son autonomie.

L'autonomie fonctionnelle décrite jusqu'ici subit une certaine évolution et s'articule vers de plus en plus de conscience parce que les gestes sont de mieux en mieux adaptés et les actions plus délibérées. L'autonomie passe par la constitution d'un Moi qui s'identifie. Dans une perspective philosophique à caractère épistémologique, l'autonomie est vue comme une prise en charge de l'être grâce à l'organisation de ses actions (Morin, 1977 ; Jacquard, 1986 ; Varela, 1989). L'autonomie traduit un ordre qui se modélise par un système auto-organisateur qui assure la constance du milieu interne de l'individu. On retrouve ici le principe homéostatique de Claude Bernard (1865) dans lequel le système vivant se boucle sur lui-même et crée sa propre causalité. L'autonomie y gagne en action et simultanément en organisation de l'action. Cette idée rejoint celle du rôle du patrimoine héréditaire inscrit dans le code génétique de chaque être humain. L'autonomie emprunte donc au modèle homéostatique les propriétés suivantes : une auto-organisation vivante, une autoproduction et un continuel regard sur la réalité. Il s'agit d'une autonomie dynamique évolutive qui se constitue en fonction d'éléments originellement indépendants se structurant avec des propriétés prédéterminées. Le principe organisateur est donc ancré dans l'individu lui-même qui établit ses propres lois, bien que son autonomie s'affirme lorsqu'il les applique au milieu environnant. Incidemment, cette vision de l'autonomie fonctionnelle se retrouve chez Piaget (1936) sous la forme de relations non coercitives d'échange, d'entraide, d'interdépendance et de coopération.

Cette coopération traduit pour Piaget le besoin d'interagir afin de remettre en question les structures inappropriées au milieu. L'autonomie est donc, pour lui, plus homéorhésique qu'homéostatique. Cela signifie qu'au-delà d'un équilibre

structurel, il y a un équilibre développemental qui doit s'établir. En d'autres mots, le système d'actions qui nous ramène au même point est remplacé par une conduite qui nous maintient sur le droit chemin. L'être ne fait pas que du sur place, il apprend ses leçons à même les déviations que lui impose le milieu. Il est évident que, pour Piaget, l'activité est fondamentale. Ce qu'il exprime d'ailleurs dans sa théorie par les quatre facteurs essentiels à l'autonomie fonctionnelle : la maturation, l'interaction, l'équilibration et la transmission sociale.

Cette idée est renforcée par le fait que, pour cet auteur, l'organisme est soumis aux impératifs maturationnels et se réalise à travers l'apparition successive des organes ; il les utilise, les raffine et les coordonne en contact avec le milieu. Le vécu expérientiel issu de ces contacts trouve son contenu dans les objets rencontrés. La capacité à se coordonner (interne) au fur et à mesure de la maturation et la possibilité de s'adapter (externe) lors des expériences traduisent pour Piaget (1936) l'intelligence qui évolue par équilibres successifs. Chaque phase équilibrée reflète un certain degré d'autonomie fonctionnelle de l'organisme qui, bien que soumis à ses besoins, est marqué par le milieu ambiant. D'où un message piagétien à retenir dans lequel le processus d'équilibration reflète une réalité construite par l'être coordonné et adapté qui poursuit parallèlement son processus d'autonomisation. Une fois de plus, on comprend pourquoi la structure homéostatique pour cet auteur ne qualifie pas suffisamment l'être qui est davantage soumis à un développement homéorhésique.

L'activité étant centrale à l'autonomie fonctionnelle, *l'être pouvant faire seul* demeure une de ses caractéristiques essentielles. Par conséquent, l'action se retrouve dans les grilles d'évaluation comportementale des enfants en difficulté et détermine leur niveau d'autonomie fonctionnelle. Être capable de réaliser les choses seul indique non seulement un certain degré d'autonomie mais une évolution de la corporéité sous-jacente. Bien entendu, on tient compte du fait que, psychologiquement, l'enfant puisse se détacher de l'autre pour faire preuve d'une certaine indépendance ; ce qui physiquement se révèle par des comportements non réactifs qui trahissent le degré de développement de sa motricité fine et globale. Ainsi, un enfant se déplace pour découvrir des objets, il les saisit, les manipule et, ce faisant, commence à mieux les construire avant de les comprendre. Il

utilise bientôt des gestes plus précis pour les attraper, les pousser, les ouvrir, etc. De la même manière, les systèmes auto-organiseurs se développent et deviennent plus complexes au fur et à mesure qu'ils englobent des éléments additionnels et qu'ils les insèrent dans une trame relationnelle plus serrée.

L'autonomie fonctionnelle n'est donc pas l'apanage d'un esprit indépendant qui se cherche des rôles, mais la caractéristique d'un organisme qui s'organise de mieux en mieux. Contrairement aux systèmes fermés qui déterminent chaque élément selon une trajectoire univoque où un modèle spécifique est créé, ce type d'autonomie rend compte de l'être humain en tant qu'être individuellement façonné. Par exemple, «s'habiller seul» ne se réduit pas exclusivement à une compétence réussie qui donne l'occasion d'évaluations comparatives, mais est vu comme l'indice d'une compétence plus globale qui, chez l'individu, se ramifie en gestes organisés et raffinés selon des traits presque idiosyncrasiques. La performance «s'habiller seul» prend alors une connotation différente beaucoup plus significative, car elle met en jeu l'ensemble de la situation pour expliquer la manière de procéder choisie délibérément par l'individu.

Les grilles d'observation dans lesquelles la séquence des comportements proposée est segmentaire et coupée de toute réalité sont remplacées par des analyses interprétatives qui élucident les raisons d'agir propres à la pédagogie. Ainsi, cette dernière n'est plus centrée sur l'atteinte finale des objectifs mais intéressée par l'examen de la démarche entreprise dans chaque situation par un enfant qui en a pris le contrôle. L'enseignant se pose alors des questions pédagogiques plus pertinentes telles que de savoir s'il est approprié d'aider un enfant à s'habiller pour le rendre autonome ou s'il faut le laisser faire, le guider, le conseiller, l'encadrer ou encore le mettre à l'épreuve, créer des obstacles, le placer dans des situations conflictuelles. Toutes ces questions restent ouvertes dans la conception générale de l'autonomie. Pour nous, l'étude plus articulée de l'autonomie fonctionnelle offre quelques espoirs de réponse par les détails qu'elle présente sur *l'évolution de l'organisme qui se transforme graduellement en corps agissant*. Cette leçon ne sera pas oubliée lors des développements ultérieurs.

2.2 Aspect cognitif

L'adulte a le pouvoir de favoriser l'enfant dans ses agissements de manière à lui donner la possibilité de se construire une réalité et

donc de développer son autonomie. On retrouve ici le rôle primordial des relations coopératives dans lesquelles les fonctions cognitives prédominent. En effet, pour se développer en tant qu'être autonome, l'individu a besoin d'interagir avec autrui et avec son environnement. De plus, pour échafauder une sphère autonome, il doit utiliser ses outils cognitifs afin de construire sa réalité. Ainsi, nous pouvons relever deux éléments dans l'analyse de l'autonomie. D'un côté, elle fait partie intégrale du domaine cognitif et, de l'autre, elle a des caractéristiques proprement cognitives. Sur le premier plan, la cognition, vue comme une construction du savoir et une représentation de la réalité, amène une distanciation accentuée de l'individu par rapport au milieu ambiant ; on ne peut donc plus parler d'évolution cognitive sans impliquer l'autonomie. Sur le deuxième plan, les actions de la personne, entreprises conformément à ses décisions prises délibérément, constituent la sphère autonome avec toutes les exigences cognitives qui lui sont propres. Le philosophe et le psychologue se soucient principalement du premier plan dans lequel la cognition d'un côté et la connaissance de l'autre contribuent à donner à l'autonomie ses lettres de créance. L'éducateur vise plutôt le deuxième plan où la décision et l'action de l'enfant montrent l'importance des aspects cognitifs dans l'autonomie. Tout au long de cette section, le va-et-vient incessant entre les deux plans s'effectue selon que les points de vue psychologiques, philosophiques ou éducationnels mettent de l'avant toute la richesse contenue dans la notion d'autonomie.

Pour l'enfant, l'interaction avec les pairs est un instrument à la fois d'ordre cognitif et social. Cette leçon nous est donnée par Piaget qui met en jeu non seulement l'échange, mais aussi l'affrontement qui favorise la décentration essentielle au développement de l'enfant. Attardons-nous sur ce point trop souvent négligé. Le développement se réalise graduellement lorsque l'enfant assimile, dans un premier temps, les objets en agissant sur eux ; puis, il s'accommode à ce qui lui est présenté. En agissant sur les objets, l'enfant construit leurs propriétés car c'est lui, par son action répétée, qui observe les aspects constants pour les concevoir en tant que propriétés. Mais pour ne pas trop se complaire dans la permanence, il se produit des variations qui souvent contrarient ses attentes. Par conséquent, l'affrontement l'aide à réaliser que le monde se renouvelle indépendamment de lui tout en lui offrant le privilège de le reconstruire. Ce monde qu'il

construit par ajustements en tant que réalité est le fondement de son autonomie cognitive.

En effet, la cognition est source aussi bien de la permanence du monde que de sa variabilité. La première émerge de la superposition des expériences perceptuelles tandis que la seconde surgit sous forme d'ajustements continuels et de plus en plus conscients. C'est la combinaison des deux qui distancie le monde du Moi et crée l'idée fortement conceptuelle que le Moi s'affirme en s'opposant au monde qui lui est extérieur. C'est en cela que l'autonomie est fonction de l'évolution de cette action qui s'articule pour devenir de plus en plus délibérée et consciente. La trame du développement de l'intelligence proposée par Piaget met en évidence l'évolution vers la prise de conscience. Graduellement, l'intelligence tisse sa toile dans sa réalité de plus en plus englobante, car *le geste devient de plus en plus ajusté pour faire ressortir tous ses détails*. Les actions agissent successivement dans les univers sensoriel, perceptuel, conceptuel et relationnel où la personne devient de plus en plus apte à se prendre en main, à lire ses expériences au sein d'un passé qui les relie ensemble. Pour Piaget, cela constitue une marche vers la rationalité de la pensée formelle. Le point central est cette mise en relation des expériences qui permet à l'être humain de prendre ses distances à l'égard des objets. L'échange coopératif est un de ces instruments relationnels qui engagent l'enfant dans des actions complexes incluant échanges, remises en question et prises de positions.

Le plan psychologique se fait jour ici puisque c'est de l'autonomie dans la cognition dont parle Piaget. Être autonome n'est évidemment pas exclusivement relié à la capacité d'apprendre seul mais ultérieurement de profiter aux autres et des autres. On est autonome dans un univers que l'on maîtrise peu à peu et au sein duquel on est capable d'évoluer. Il est donc gratuit, dans l'optique piagétienne, de parler d'autonomie simple et de l'isoler de tout contexte. Voilà une autre leçon dont il nous faudra tenir compte ultérieurement.

Pour déboucher de plain-pied sur le plan cognitif, il faut toucher aux structures qui s'acquièrent jour après jour. Le processus qui soutient cette acquisition passe par l'assimilation, au cours de laquelle l'organisme s'approprie les éléments externes lorsqu'il les intègre à ses propres structures, et par l'accommodation où l'organisme se soumet aux caractéristiques externes.

Les structures cognitives sont donc intimement liées à l'activité propre de la personne et, réciproquement, à sa prise de contrôle qui met en jeu sa connaissance structurée et organisée. Au fond, la structure est reine, car ce qui différencie un bon apprenant d'un mauvais est moins la somme des connaissances que le degré d'intégration de ces connaissances qui les rendent disponibles pour effectuer des liens, créer des catégories et enregistrer des relations (Smith, 1979).

Dans la perspective constructiviste où s'articulent intelligence, connaissance, expérience et décision, les pédagogues se rallient aux psychologues au sujet de l'autonomie. Véhiculée par les pédagogues, cette notion est différente et caractérise les «systèmes autonomes» décrits par les sciences biologiques et physiques dont il a été question antérieurement. Ceux-ci modélisent des ensembles ou organismes capables de s'ajuster, de s'auto-organiser ou de se stabiliser par boucles rétroactives. Ils ont ainsi l'air de pouvoir opérer par eux-mêmes et de se soustraire aux influences externes plus ou moins temporaires. L'esprit réductionniste où s'alimentent les modèles scientifiques rigoureux et systématiques est évident ici.

Il en est autrement des éducateurs qui prônent le développement de l'enfant tel que l'envisage Piaget. Ils privilégient une autonomie naturelle et riche où apparaît la prise de conscience que Moyne (1982) résume dans sa pédagogie du travail autonome comme l'acte personnel par lequel l'individu assume sa propre activité et s'approprie son travail ; il ajoute qu'elle ne saurait se réaliser sans un démarquage solitaire. Dans cette visée, Boud (1988) étudie les différentes appellations utilisées pour représenter le concept d'«autonomie» ; il note «*the independent study*», «*the one to one learning*», «*self-assessment*» et «*subjectmatter autonomy*». Pour cet auteur, la notion d'autonomie s'articule autour de trois idées principales : 1) l'autonomie doit être un but de l'éducation ; 2) elle résume une optique de la pratique éducative orientée vers l'indépendance, la responsabilité et la prise de décision ; 3) elle doit faire partie de tout apprentissage. Partant du principe que l'indépendance est une composante de l'autonomie et, faisant référence à Brundage et MacKeracher (1980), Boud mentionne quatre stades précis : 1) dépendance (stade du début) ; 2) contre-dépendance (stade réactif) ; 3) indépendance (stade proactif) ; et 4) interdépendance (stade intégratif). Malheureusement, Boud oublie le degré de familiarité avec l'objet qui se

traduit par certaines interrelations affectives produites en rapport avec celui-ci ; il met essentiellement l'accent sur la connaissance de l'objet pour planifier l'interaction avec ce dernier.

Cette prise de conscience se retrouve clairement chez plusieurs pédagogues comme Dewey (1913), Ferrière (1924) et Freinet (1960). Ces pionniers de l'école nouvelle prônent une pédagogie axée sur l'activité pendant laquelle l'enfant peut proposer des idées, faire des choix, les assumer et, ultimement, s'impliquer dans son propre développement. En agissant, l'autonomie prend des accents cognitifs prononcés. C'est dans cet esprit qu'Hoffmans-Gosset envisage l'autonomie en soulignant que si elle est déterminée par la façon de faire les choses, elle met alors en évidence la capacité de s'organiser seul et de prendre des décisions.

Les recherches de Moyne sur le «travail autonome» vont dans le même sens. Ainsi, le pédagogue a élaboré une typologie empirique familière au discours commun en mettant en évidence deux extrêmes, soit l'hétéronome, c'est-à-dire celui qu'il faut motiver continuellement, soit l'anomique représenté par le rebelle qui conteste toute autorité.

Dans ce contexte, Moyne pense qu'il est nécessaire de stimuler l'enfant pour le conduire vers l'autonomie, et le «travail autonome» représente un bon moyen pour l'y conduire. L'appellation «travail autonome» telle qu'elle est décrite par cet auteur renvoie à un ensemble d'expériences pédagogiques introduites en France de façon progressive de 1971 à 1978 avec l'approbation du ministère de l'Éducation nationale ; ces expériences visaient les classes des premier et deuxième cycles (en France). Son but principal est d'amener les élèves à participer à leur propre formation de manière à les rendre responsables. L'élève démontre son autonomie en accomplissant un travail dans lequel il définit un projet, organise ses tâches, prend des initiatives, apprécie et évalue le résultat.

L'enquête de Moyne relève dans sa conclusion que l'instrument modifie son utilisateur ; ainsi, elle rejoint l'instrumentalisme de Dewey. De plus, travailler avec autrui non seulement le modifie mais nous transforme également. De fait, son étude ressemble aux pratiques de l'école nouvelle où les instruments sont laissés au choix de l'enfant, libre de ses actions. Moyne promeut l'idée d'un apprentissage autonome où l'élève s'interroge, se fixe des objectifs, décompose les tâches scolaires pour

vérifier ses connaissances. À l'instar du proverbe éducatif deweyien selon lequel pour devenir démocratique, il faut agir démocratiquement, Moyne favorise des techniques autonomes d'apprentissage qui devraient rendre l'enfant autonome.

Peu importe le type de pratique, l'enfant semble toujours vouloir évoluer. La raison en est fort simple : l'enfant est toujours actif et, pour Moyne, cette activité constitue la source de son développement global. En ce sens, il perçoit l'autonomie «non comme un état mais comme un mouvement permanent d'autonomisation à l'image de la liberté qui n'est jamais que libération». Il y a quelque temps déjà, Claparède (1926) insistait sur le principe selon lequel l'enfant se construit tout d'abord par un «tâtonnement expérimental» qui résulte de la non-connaissance de l'objet et de l'incertitude du résultat.

Par conséquent, l'expérience devient un facteur important pour prévoir les actions futures. Cette expérience avec les objets est un élément précieux que Piaget utilise pour expliquer le rôle de la maturation qu'il considère comme un facteur important dans le développement de l'intelligence. Chaque élément organique nouvellement parvenu à maturité est l'occasion d'actions renouvelées qui élargissent le vécu, la connaissance, les structures cognitives et, donc, l'intelligence. Par cette maturation s'exerce la dialectique du succès et de l'échec découlant des essais et des erreurs auxquels les nouveaux organes sont soumis. En les favorisant, l'adulte donne à l'enfant la confiance nécessaire à l'être authentique, car il acclimate ce qui surgit par maturation. Montessori (1926) insiste sur cette sécurité à donner à l'enfant tout en lui témoignant la confiance nécessaire pour entreprendre de lui-même des actions. Le manque de confiance peut faire apparaître chez certains enfants de graves handicaps dans leur développement qui peuvent même s'installer en permanence. L'œuvre de Piaget démontre d'ailleurs que les enfants prennent contact avec les objets d'abord d'une façon fragmentaire, égocentrique, avec difficultés et erreurs. Ainsi, l'adulte averti doit procurer à l'enfant un milieu favorable à l'exploration et à la liberté d'action ; ce qui signifie que l'autonomie ne s'acquiert pas instantanément : elle se construit grâce à l'action qu'entreprend l'individu. En parlant d'autonomie, il devient donc important d'insérer une période préalable de prise de possession de soi qui, de toute évidence, ne va pas sans une bonne dose d'hésitation causée par l'inexpérience.

Obéissant aux impératifs cognitifs, les visées des écoles alternatives ont été inspirées par l'école active de Dewey (1938) dans laquelle l'enfant agit en faisant des choix d'activités et en ayant un certain pouvoir dans sa classe. Concrètement, les cours sont perçus comme favorisant l'autonomie parce qu'on laisse l'initiative à l'enfant de proposer, d'organiser, de réaliser, d'évaluer et de négocier des activités. Ces conditions rendent les élèves capables d'intégrer le «pensable autonome» ; en fait, elles rendent plus probable l'émergence de conduites autonomes. La subordination des classes traditionnelles est remplacée par le mouvement, l'activité et l'initiative de l'élève. Les valeurs personnelles de l'enseignant et la contribution de chacun des élèves dans l'activité sont sans cesse examinées. La pertinence des activités est évaluée en tenant compte de l'expérience définie comme une prise de conscience des événements particuliers qui agissent comme préalables à d'autres connaissances d'où la personne tire un enseignement multiple donnant préséance à une certaine ligne de conduite qui lui est propre.

Moyné, pour sa part, inspiré par les idées de l'école active, définit l'autonomie comme un acte personnel à travers duquel l'individu assume sa propre activité tout en s'appropriant son travail. À tout considérer, cette définition vise davantage les caractéristiques de l'indépendance ou de l'appropriation de soi qui prédisposent à l'autonomie. Elle suppose la capacité de faire les choses seul, d'où naît la motivation intrinsèque qui, ne l'oublions pas, est fondée sur la satisfaction ressentie. Il ne fait aucun doute que le travail individuel fait acquérir à l'enfant un certain degré d'autonomie par rapport à son développement : il travaille à son rythme en suivant ses besoins. Il découvre ainsi sa manière de fonctionner tout en se différenciant d'autrui. Durif (1989) décrit des types de comportements qui prédisposent à des classements qui vont, si l'on peut dire, de moins d'autonomie à plus d'autonomie. Cette auteure dresse un panorama extensif des formes d'autonomie propre à l'enfance : la tendance à s'isoler, à agir seul, à s'associer, à se rencontrer, à s'intéresser à autrui, à protéger, à attendre d'être invité, à accepter ou à refuser les autres, à se replier ou à renouveler une position, à abandonner ou à s'affirmer dans les jeux, à transmettre des messages, à participer par le geste et la mimique, par la posture, par la parole, à rire avec les autres et à faire rire, à se mettre en vedette, à séduire, à se soumettre, à ordonner, à prêter, à emprunter, à monopoliser les

jouets, à se soustraire, à fuir, à refuser, à assumer des risques et bien d'autres. Comme on le constate, cette liste constitue en fait une séquence dans laquelle les interactions avec le milieu manifestent une prise de conscience et se complexifient sur le plan cognitif. L'intégration de ces diverses expériences donnerait à l'individu l'élan voulu pour créer des liens de plus en plus cohérents avec l'extérieur ; d'où l'importance de concevoir les milieux comme des facteurs déterminants dans la compréhension de l'autonomie affective. L'indépendance que Moyne associe à l'autonomie est différente du développement que suscitent le dynamisme et l'expérience de la personne qui transforme des aptitudes intrinsèques en capacités opératoires. En effet, l'élève est l'exécutant qui produit ce qui est exigé ou demandé par l'enseignant. Pour Angers et Bouchard (1985), la réalisation de soi implique une réflexion critique qui nécessite d'être attentif à son propre fonctionnement lors de l'accomplissement d'une activité. L'accent est mis sur le travail terminé mais aussi sur le cheminement pour y parvenir. Si, pour nuancer sa définition de départ, Moyne émet l'idée d'un «parcours d'autonomie», c'est pour éviter d'avoir un point d'arrivée tel que l'indépendance et pour souligner que le processus d'autonomisation se poursuit indéfiniment.

C'est pourquoi l'école doit, selon plusieurs auteurs québécois dont Paquette (1976), Paré (1977), Angers et Bouchard (1985), promouvoir le développement des talents de l'enfant pour qu'il puisse, ultérieurement, les utiliser à bon escient dans les diverses activités proposées. Ainsi, on lui offre la possibilité de participer à l'aménagement de la classe, de proposer des activités, de trouver des moyens susceptibles de bien accomplir le travail ou le projet choisi. Le professeur intervient donc de façons variées selon la conjoncture et les effets de l'interaction avec l'enfant. Bref, l'école devient un système ouvert en favorisant les échanges, contrairement à un système clos centré sur les apprentissages formels et opposé à la nouveauté et à l'aléatoire. Pour ces auteurs, il n'y a pas lieu de rechercher un parcours pour amener l'enfant à l'autonomie puisqu'elle lui est accordée d'emblée. Il est autonome au moment même où on lui permet de se prendre en charge. Pour Vayer et Roncin (1988), «se replier sur soi-même» veut dire résister au désordre et conserver son unité. L'enfant rejette ou refuse les déviants et tend vers l'uniformisation de ses éléments. Ces auteurs ne rejoignent pas les tenants de l'école

alternative québécoise pour qui «se ramasser autour de son Moi unitaire» revient à «se prendre en charge». Le deuxième plan du pédagogue ressort très nettement ici. Il s'agit là, évidemment, d'un aspect important à considérer dans l'autonomie. Un projet éducatif ouvert promeut la participation qui aide au développement individuel et le nourrit d'apports externes. Il se dégage un certain dynamisme de la part de l'élève qui engage sa connaissance et ses ressources. À travers les péripéties de l'activité et des relations qu'il établit, l'enfant crée ses propres idées et acquiert une expérience par son engagement personnel.

Les grandes lignes développées jusqu'ici démontrent la conjoncture culturelle favorable qui, de Piaget aux pédagogues qui œuvrent dans nos écoles, ancre l'autonomie dans la cognition et, par là, lui octroie son dynamisme évolutif. Cette démonstration se poursuit avec l'explication pragmatique du développement des niveaux inférieurs aux niveaux supérieurs de l'autonomie considérée comme étant plus cognitive. Elle s'élabore à partir de ce qui est «moins Moi» vers ce qui est «plus Moi» et, logiquement de «ce qui est» vers «ce qui doit être». Il en résulte ainsi une trilogie utile pour comprendre l'autonomie affective vue comme un processus d'autonomisation puisque *le comportement, l'expérience et la conscience* sont intimement liés. Ainsi, par son processus de développement, l'être parvient à l'expérience et d'emblée, de plus en plus informé et marqué par l'action et les comportements sous-jacents, il arrive à préfigurer et à prévoir l'effet de son action sur les autres. Cette forme de réalisation personnelle fait partie des phases qui caractérisent l'autonomie selon certains auteurs pour qui «être autonome» revient à offrir des alternatives, des choix et être en mesure de les assumer. Dans une telle perspective, l'autonomie doit d'abord être considérée comme relative, car elle est limitée à la fois par l'environnement et les habiletés de l'individu. Ensuite, elle doit être considérée comme cognitive parce qu'elle suppose un traitement de l'information reçue au profit de soi et des autres. Ainsi, dans le système organisationnel de sa recherche, Chabot (1975) soutient que l'autonomie comporte cinq composantes : l'autodétermination, le contrôle de soi, l'affirmation de soi, la compétence, le sens des responsabilités. Ces composantes recouvrent aussi les différents aspects du processus d'autonomisation relevés chez Moyne. Nous gardons présentes à l'esprit ces distinctions

auxquelles il sera bon ultérieurement d'attribuer un ordre génétique et conceptuel.

La majorité des pédagogues accorde à l'autonomie un caractère cognitif plutôt que de la voir comme un des éléments de la cognition. Elle prend tout son sens lorsque deux personnes au moins interagissent et s'influencent mutuellement. Il est clair, du point de vue pédagogique, que l'autonomie ne se conçoit pas dans le vide, mais qu'elle est contingente, reliée à des situations vécues. Il apparaît aussi que l'interaction domine toutes les dimensions de l'être et que, sans elle, on ne pourrait considérer l'autonomie comme étant aussi cognitive.

À partir des idées exprimées jusqu'à présent, l'autonomie affective fait appel aux dimensions extrinsèques et intrinsèques de l'être humain. La partie intrinsèque, plus proprement psychologique, fait ressortir l'aspect autonome dans la cognition tandis que la partie extrinsèque, où interviennent les décisions et actions propres aux éducateurs, concerne les exigences cognitives de l'autonomie. Par ses élans à agir au contact de l'objet et par les moyens que la personne met en œuvre, il est légitime de penser que la globalité de l'être est mise à contribution.

Malheureusement, dans le milieu scolaire, l'autonomie est perçue comme venant de l'extérieur ; plus précisément, l'enseignant offre des activités et l'élève choisit ce qui l'intéresse ; les enfants prennent part à ce qui les concerne et acceptent ce qui est proposé. Certaines écoles nouvelles ne sont pas exemptes de ce travers ; nous expliciterons cette position lors de l'étude de l'évolution des milieux. En fait, tout dépend des attitudes et des stratégies employées par l'enseignant. D'ores et déjà, on peut dire que l'autonomie cognitive a des liens de dépendance étroits avec des intérêts pédagogiques. Encore faut-il que les pédagogues soient conscients de leur rôle particulier dans l'activité éducative. La perspicacité de l'enseignant et la façon de comprendre les enfants sont deux facteurs importants à considérer dans le développement de l'autonomie affective vu maintenant comme un processus d'autonomisation. Évidemment, cela est différent du laisser-faire ou de l'enrôlement systématique. Après avoir apporté quelques éclaircissements sur le caractère cognitif de l'autonomie, il convient d'aborder l'aspect social de l'autonomie qui en introduit la dimension relationnelle.

2.3 Aspect social

À travers sa «théorie des émotions», Wallon analyse la fusion inéluctable du biologique et du social au sein de laquelle se déploie l'activité de l'enfant. Initialement, l'organisme vit en symbiose physiologique dans un état d'impulsivité pure. Ensuite lui succède une période de symbiose affective accentuée par des contacts corporels avec son entourage qui sous-tendent une période d'exploration active de soi-même et de l'environnement qui conduit l'enfant à agir sur les objets (autonomie fonctionnelle). Puis, l'enfant maîtrise des gestes complexes dont il a fait l'expérience lors de l'apprentissage de *la marche, du langage et de l'écriture*. Cette prise de possession des mouvements devenus sa gestuelle amène l'enfant à organiser son image personnelle avec ce que cela implique de «crise de personnalité» marquée par l'opposition, la recherche d'affirmation et d'autosatisfaction. En se tournant vers le monde extérieur, l'enfant peut vérifier la pertinence de ses actions sur les objets et les personnes et, de surcroît, prendre conscience de ses répercussions sur sa personnalité. Bien entendu, cette conscience est rendue possible grâce à l'opposition du monde face aux représentations préalables qu'il s'en est faites.

Cette description sommaire du développement de l'enfant, telle que vue par Wallon, favorise la progression de l'autonomie sociale. Il devient de plus en plus évident que l'autonomie n'arrive pas de façon soudaine : elle se développe tout comme se développe la personne. Cela ressort encore davantage lorsqu'on considère l'évolution du Moi qui emprunte les caractéristiques plus particulières de *l'évolution corporelle*. La prise de conscience de l'action dans les relations interactives introduit la dimension des relations sociales au sein desquelles l'autonomie s'accroît. Ainsi, pour Wallon, l'autonomie permet de s'affirmer tout en se rendant responsable ; dans ce but, il faut se couper du Moi et sortir du cocon privilégié qu'il constitue.

Erikson émet l'idée que l'autonomie suit un processus soumis aux impératifs sociaux. Selon lui, la maturation de la personnalité se réalise au cours de huit étapes distinctes qu'on retrouve dans sa théorie psychosociale. Trois éléments sont pris en considération dans cette maturation : l'intérêt, l'interaction et la prise de conscience. Ainsi se profile une phase d'initiation durant laquelle l'être agit sur les choses en exerçant des «schèmes réflexes», n'étant conscient ni de lui-même ni du monde

extérieur parce qu'il ne connaît pas son pouvoir sur les choses. Initialement, son activité purement réflexe est régie par les *besoins de l'organisme*. Graduellement, *il se prend en main et échange avec ses pairs* ; pour Erikson, il ne s'agit plus du premier stade lors duquel la personne acquiert la confiance indispensable à son développement vers l'autonomie. En rapport étroit avec l'adulte, l'enfant gagne cette confiance nécessaire à son exploration qui le conduit «à faire seul». Cela constitue le deuxième stade où, selon Erikson, apparaît l'autonomie. Le troisième stade est marqué par l'initiative personnelle, et c'est alors que se manifeste l'authenticité de l'enfant ; l'indépendance nouvellement acquise avec le deuxième stade marque le prélude de l'exploration et de l'organisation ultérieures. Avant d'accéder à la responsabilité, l'enfant passe par un quatrième stade où la réalisation devient un élément incontournable en vue d'obtenir la reconnaissance sociale. Ensuite, le cinquième stade correspond à l'adolescence où toutes les étapes antérieures sont mises à contribution pour justifier la quête du Moi et de l'identité qui, de toute évidence, ne peuvent s'accomplir qu'en *contact avec autrui*. Dans le sixième stade, l'intimité fait son apparition et recouvre un certain engagement de la part de la personne qui départage les responsabilités de sa vie professionnelle et celles de sa vie privée. La générativité caractérise le septième stade où les concepts de productivité et de créativité favorisent l'ouverture sur le monde. Finalement, le dernier stade de l'intégrité personnelle se manifeste par l'épanouissement de l'être devenu plus apte à faire face à la vie et plus conscient de ses engagements. Tout au long de la maturation à travers ces huit stades, l'insertion sociale prend graduellement une place dominante.

Le modèle d'Erikson dans lequel, encore une fois, on entrevoit un *processus d'autonomisation* plutôt que la description *d'un état autonome* met l'accent sur l'identité et l'intégrité personnelle de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte. Il s'inspire ici de la théorie freudienne pour amorcer son périple vers l'épanouissement de la personne. Cette intégrité, bien qu'acquise au fil de l'action, témoigne des motivations, des choix et des valeurs de la personne. Elle est intimement liée au sens unique donné à sa vie tout en acceptant d'emblée celui que les autres se donnent et en sachant très bien pourquoi ces sens se distinguent. De toute évidence, Erikson considère l'autonomie comme une étape dans la progression vers l'intégrité. Elle ne constitue pas une quête en

soi puisqu'elle correspond principalement à l'indépendance qui permet à l'enfant de faire les choses seul. Par contre, l'identité telle qu'elle est expliquée par Erikson comprend un aspect qu'il nomme «identité du Moi» et qui a pour rôle de tester, de sélectionner et d'intégrer les images de soi. Cette identité du Moi propulse l'être vers un développement qui se caractérise par l'«actualisation du Moi», qui se définit par les relations que la personne entretient avec les autres et les expériences subséquentes qu'elle est appelée à vivre. Guindon affirme que «ces actualités de l'Ego» sont déterminées par les stades de développement et sont susceptibles de changer chaque fois qu'un nouveau stade est atteint.

Le modèle d'Erikson maintient donc que l'autonomie renferme l'idée *d'agir par soi-même* à travers une certaine liberté qui prend une connotation à la fois dynamique et égocentrique. Dynamique parce que l'autonomie se conquiert par l'action et égocentrique parce que l'enfant doit faire les choses seul et sans aide dans le but de mieux se sentir : il s'agit pour lui de connaître son Moi à travers son agir. Cette évolution de l'agir permet à plusieurs auteurs d'élaborer sur la compétence sociale. Ainsi en est-il des travaux de Doll (1964) aux États-Unis qui a réalisé une échelle de maturité sociale (Vineland Social Maturity Scale) dont se sont inspirés Hurtig et Zazzo (1967). Cette échelle vise à évaluer l'autonomie des conduites, l'intégration sociale et l'intelligence sociale. Les éléments qui la composent renvoient aux sentiments de compétence que l'enfant acquiert progressivement et qui se traduisent en comportements tels qu'organiser des sorties, utiliser son argent de poche, etc. Tout concept de compétence se réduit donc à des comportements qui sont vus comme des actions individuelles sujettes à évaluation par l'individu lui-même. Ainsi en est-il d'une position strictement évaluative où le résultat prévaut sur la personne globale. Cette sphère purement fermée, «microscopique», dont le but est d'évaluer un élément précis oublie la personne dans son développement propre. Dans une perspective plus ouverte, «macroscopique», où l'accent est mis sur la personne globale à travers toute sa gestuelle, on peut retenir que la *gestuelle* est sûrement un atout pour interagir et une clé pour comprendre l'autonomie sociale de la personne. La thèse de Vigotsky interprétée par Schneuvély et Bronckart (1985 : 14) confirme cette idée :

La coopération sociale dans l'activité se réalise au moyen d'instruments, au rang desquels les signes gestuels et verbaux jouent un rôle primordial : c'est par l'intériorisation progressive de ces instruments de coopération que se construit la pensée consciente, qui prend en charge et «régule» les autres forces psychiques. Au terme de ce processus, la conscience devient un contact social avec soi-même.

L'interaction inclut un choix de l'individu qui dépend de la représentation symbolique de sa place et de celle des autres dans une certaine réalité. Il y a une acceptation après la prise en charge des échanges qui peuvent avoir lieu dans le groupe. Ainsi, il est évident que les instruments physiques et psychiques sont des moyens d'établir un contact avec l'extérieur aussi bien qu'avec soi-même. De là, l'importance capitale qu'il faut accorder à la communication dans les échanges mettant en jeu des sentiments, des actions, des paroles et des objets. Les messages deviennent cruciaux pour éviter toute méprise, tout malentendu et toute coupure qui interrompraient les interactions.

L'autonomie, perçue à travers les relations sociales liées à l'interdépendance et à l'interaction, progresse au gré du développement de la personne. La recherche de Butler Avery *et al.* (1988) sur les perceptions des jeunes adultes dans leur socialisation est axée principalement sur l'autonomie considérée à travers les liens et les relations qu'ils établissent avec leurs parents. Les auteurs en donnent une définition au moyen des cinq éléments suivants : le pouvoir de décision et la faculté d'indépendance reliés au concept de compétence, le contrôle personnel et l'affirmation de soi reliés au concept d'autonomie fonctionnelle et le sens des responsabilités mutuelles relié au concept de séparation. De même, Hoffmans-Gosset, dans sa revue des écrits sur l'autonomie, s'inspire des paroles et gestes des enseignants pour approfondir le concept de l'autonomie et voir son prolongement à travers la socialisation de la personne. Pour que l'enfant puisse devenir autonome, il lui faut un certain degré de liberté qui le prédispose à pouvoir agir par lui-même. Être libre correspond plutôt à un état, tandis qu'être autonome vise davantage une capacité. Cette distinction est importante, surtout si l'on tient compte que, dans certaines critiques, l'on préconise la prise de conscience par l'enfant de son autonomie. Il y a là une genèse, un processus, une progression vers l'autonomie.

Pour sa part, Maslow (1962) soutient que l'accroissement de l'autonomie n'est pas nécessairement lié aux stimuli provenant de l'environnement. L'autonomie est pour lui la caractéristique de l'individualité, de la véritable liberté, de l'évolution achevée. Avec les pédagogues, cependant, on ne peut parler d'évolution achevée, car l'atteinte d'un objectif annonce souvent le début d'une nouvelle activité. En d'autres mots, l'être est en perpétuel devenir parce qu'il s'imprègne de nouveautés sociales. Certains auteurs qui adhèrent à cette conception sociale méritent ici qu'on s'y arrête. Pour Moyne, la notion d'autonomie résulte de la variété dans les choix, d'où la nécessité d'une certaine liberté pour l'élève. Paquette précise aussi que l'autonomie est la capacité de se prendre en charge. L'enfant ne peut être décrit que par ce qu'il est capable de faire seul mais aussi par les demandes sociales qui l'entraînent vers des fonctionnements autonomes plus complexes.

L'aspect relationnel introduit au sein de l'autonomie et les rapports avec le milieu font ressortir une différence fondamentale entre la liberté et l'indépendance vue comme une interdépendance. Cette dernière se distingue de la liberté, car la personne concernée cherche à «couper les ponts». En se centrant sur elle-même, la personne s'isole et simultanément se ferme aux influences externes. Les mêmes résonances se retrouvent dans la crise d'indépendance ou crise d'opposition ou encore crise d'inhibition relevée par Wallon. Il voit l'enfant qui, dans certaines situations, se dissocie difficilement des autres bien qu'il semble refuser tout contact avec eux et les empêche de s'immiscer dans sa vie.

L'enseignant et l'élève sont interdépendants, ce qui donne une coloration sociale à l'autonomie qui diffère de la liberté et de l'indépendance qui ne sont pas aussi fortement relationnelles. Tous les deux collaborent constamment et deviennent complices eu égard au développement de l'autonomie. On assiste donc à un échange plus égalitaire et réciproque : l'enfant, hier encore soumis aveuglément aux autorités, négocie aujourd'hui afin d'être reconnu comme une personne ayant des caractéristiques propres.

Par ailleurs, l'autonomie sociale empreinte d'interdépendance volontaire est mise en évidence par de nombreux philosophes. Pour eux, elle représente une collaboration au sein d'une société qui enrichit l'être. Althusser interprété par Resweber (1988)

affirme que «dans toute pratique, nous découvrons un horizon dominant qui la qualifie comme telle : sociale, commerciale, religieuse, culturelle, institutionnelle, sexuelle...» Bien entendu, par sa nature humaine dotée de raison et de sentiments, la personne peut éventuellement s'engager au contact des autres dans une activité. Selon les formules célèbres de Durkheim (1980), «l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale». L'autonomie fait intervenir l'idée de se reposer sur le passé culturel compris dans le caractère social de la personne. Spinoza (IV-73) s'est d'ailleurs interrogé sur le paradoxe de l'homme qui, dirigé par la Raison, disait-il, est plus libre dans la Cité où il vit selon le décret commun que dans la solitude où il n'obéit qu'à lui-même. De quelle liberté, en effet, disposerait un sujet qui ignorerait tout des attentes sociales ? Ainsi, l'être évolue en s'avançant graduellement vers l'interaction, signe d'interdépendance où il acquiert une conscience sociale qui l'aide à se former un Moi ouvert aux autres. Selon Dilthey et Gadamer cités par Resweber (1988), l'autonomie se modèle suivant les contextes dans lesquels elle s'exerce et s'inscrit dans la nouveauté des situations correspondantes. L'autonomie à caractère social met en jeu la compréhension de la réalité qui la constitue dans un enracinement culturel, social et historique.

3. Synthèse sur l'autonomie

Le support enrichissant des modalités fonctionnelles, cognitives et sociales expliquées jusqu'ici indique un développement de plus en plus complexe de l'autonomie.

L'autonomie dite fonctionnelle touche de très près les besoins et le développement sensorimoteur de l'organisme. Il est donc normal qu'elle fasse l'objet d'un intérêt particulier de la part des psychologues. Ils utilisent une grille de maturité pour évaluer l'autonomie de l'enfant dans son développement. L'éducateur accorde également beaucoup d'importance à l'aspect fonctionnel, car l'enfant doit pouvoir utiliser les moyens qu'il connaît pour répondre lui-même à ses besoins. Cela le pousse à s'organiser pour éventuellement créer des liens qui élargiront le jeu de l'autonomie.

L'autonomie présente des traits cognitifs puisqu'elle progresse chez l'élève qui fait preuve d'intelligence. Cela explique

pourquoi elle est favorisée par les enseignants qui ont pour mission de faire apprendre l'enfant. L'intégration intelligente des expériences qu'il fait lui permet d'établir des liens, d'enregistrer des relations, de prendre conscience et d'évaluer. De nouvelles attitudes l'obligent à exercer ses fonctions et à voir comment il peut s'ajuster en vue de poursuivre son cheminement. Tous ces éléments sont des qualités que l'enseignant recherche chez un élève qu'il souhaite non seulement intelligent mais autonome.

L'autonomie présente des traits sociaux lorsque la personne concernée s'insère dans des situations interactives. On y retrouve non seulement l'atteinte d'une certaine liberté, mais le jeu complexe des interactions qui débouchent sur l'indépendance. Les actions sont rendues perméables aux influences d'autrui et s'imprègnent d'une richesse culturelle. Ainsi, chaque rencontre suscite un questionnement qui renouvelle les réponses toutes faites tout en élargissant la liberté d'action d'une personne au fait du climat social dans lequel elle est plongée.

C H A P I T R E *2*

L'affectivité

1. Étude terminologique de la notion d'affectivité

L'ambiguïté du terme «affectivité» est symptomatique du fait qu'il est transposé du domaine psychologique au domaine éducatif sans ajustement sémantique préalable. Cet ajustement s'impose en raison des théories psychologiques qui sont continuellement appliquées en éducation. En effet, l'affectivité a un sens univoque en psychologie, car elle vise une seule modalité expressive de l'individu alors qu'en éducation, elle épouse les riches contours de l'être. Elle se diversifie à l'infini au fil des chemine-ments qui marquent l'être en développement. Un décalage embarrassant se crée donc entre les acceptions des domaines respectifs de la psychologie et de l'éducation. De là jaillit cette ambiguïté que l'on retrouve dans les différents dictionnaires généraux ou spécialisés qui ne savent à quel usage se référer. Tantôt, il s'agit de l'affectivité qui comprend le plaisir, la douleur et les émotions. A d'autres moments, elle est analysée à partir de l'affect que l'encyclopédie universelle (1984) retrace jusqu'aux racines latines «affectus» qui est un état ou une disposition. Le concept d'affect est notamment exprimé dans les études freudiennes par des états de plaisir ou de déplaisir liés à des sensations, des émotions, des passions, des sentiments et des pensées.

De là, une tendance marquée des éducateurs à se référer à l'affect freudien qui semble recouvrir toutes les dimensions de l'être bien qu'il ne se définisse originellement que dans une théorie psychologique très précise.

Amado (1969) associe à l'affectif le caractère générique du plaisir, de la douleur et des émotions appelés «états affectifs». Les psychanalystes et psychologues considèrent l'affectivité comme un élément du psychisme de l'homme au même titre que l'activité et l'intelligence ; ainsi, Amado, en psychologue averti, distingue la trilogie du corps, du cœur et de l'esprit où l'on peut supposer que le corps est lié à l'activité, le cœur à l'affectivité et l'esprit à l'intelligence. La notoriété dimensionnelle de ces facteurs ressort dans et par l'adage «le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point».

L'affectivité, associée au cœur, est donc ironiquement caractérisée comme allant à l'encontre de la raison. De même, le dictionnaire analogique *le Robert* oppose l'affectivité à l'intellect et à toute représentation mentale. Il place ailleurs tout ce qui est «objectif, raisonnable, indifférent». Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'affectivité est vue comme une modalité distincte au sein de la personne humaine et qui parfois s'oppose aux autres fonctions. Les qualifications d'intériorisation et d'élaboration utilisées pour comprendre le concept d'autonomie renvoient souvent aux processus cognitifs. Au contraire, les phénomènes auxquels renvoie l'affectivité, tels l'émotion, l'intérêt, la sensibilité, concernent la personne irréfléchie, intimement réactive, immédiatement impliquée. En étant réactive, elle révèle un attachement direct à soi-même, aux objets ou à autrui qui met de côté toute conceptualisation préalable. Notons que cette dernière acception rend indissociable le développement affectif des relations interpersonnelles. Il s'agit d'une conséquence sérieuse, car le traitement de l'affectif n'est pas relié exclusivement à des éléments équivoques tels que les affects mais va beaucoup plus loin et intègre des dimensions sociales et cognitives :

Comme on peut le constater, la confusion introduite par le concept d'«affectivité» provient de plusieurs sources. L'une d'elles, particulièrement confondante, réside dans l'emploi du mot «cœur» qui désigne à la fois un organe et «le centre et l'origine de chaque chose de l'être, mais aussi de l'affectivité» (Amado, 1969). Cette source privilégiée souligne tout l'aspect de l'attachement et des relations sociales qui s'en dégagent.

Il devient donc difficile de localiser l'affectivité en un endroit précis et son élucidation sera facilitée en traçant les traits qu'elle emprunte selon ses alliances avec le corps, l'esprit et le cœur. Cette division un peu artificielle mais historiquement fondée permet de voir l'affectivité sous des aspects tour à tour fonctionnel, cognitif et social. Dès lors, nous rejoignons la classification choisie dans l'étude sémantique de l'autonomie.

2. Différentes formes d'affectivité

2.1 Aspect fonctionnel

Les émotions, les sensations et les perceptions englobent toute la personne. En ce sens, Amado (1969) soutient que l'affectivité prend toute la place, si bien qu'on arrive à confondre affectivité et personnalité. Dans le même ordre d'idées, Lachapelle (1958) affirme que l'affectivité recouvre la gamme de la sensibilité allant des états agréables aux émotions ayant des répercussions biologique, physiologique, intellectuelle, affective et morale.

Autrement dit, une affectivité déficiente aura des répercussions sur tout le comportement, allant de la formation personnelle jusqu'à l'implication dans la société et de plus, sur la façon de se comporter et d'apprendre. De là, cet aspect fonctionnel prêté à l'autonomie où, dans un esprit quasi biologique, l'organisme tout entier est affecté par ses fluctuations et gradations qualitatives.

Pour cette raison et pour bien d'autres encore, la psychologie moderne cherche à comprendre et à mieux cerner l'affectivité même si on lui accorde, dans les discours, beaucoup de subjectivité. Ce n'est sûrement pas par hasard qu'on lie l'affectivité à l'énergie (libido). Elle englobe le Moi, ce qui fait dire à Amado que l'affectivité de l'enfant est incluse, avec toutes ses autres caractéristiques psychologiques et physiologiques, dans le mouvement intégratif dialectique qui la construit en passant par des «stades» successifs dont les formes restent fixes plus ou moins longtemps. Il est alors peu étonnant qu'elle ait des conséquences sur tout le développement de la personne et influence son fonctionnement plein et entier. Même si l'affectivité recouvre tout l'être dans sa globalité, il n'en demeure pas moins qu'on peut examiner de plus près ses traits qui sont plus particulièrement reliés aux fonctions inhérentes de l'activité éducative. Ainsi,

l'aspect se rapportant à *l'implication posturale* traduite par la qualité des attachements mérite notre attention en ce qui concerne l'affectivité dite «fonctionnelle». Le jeu éducatif y trouve sa place puisque les interactions qu'il prône favorisent les contacts corporels avec toute l'affectivité qui les accompagne.

De nombreux auteurs (Spitz, 1958 ; Zazzo, 1962 ; Bowlby, 1971) se réfèrent à l'attachement pour expliquer l'affectivité. Le plus souvent, pour eux, le passage à travers différents stades se situe essentiellement dans le cadre de la relation mère-enfant. Montagu (1971) a travaillé intensivement afin de comprendre la sensibilité et les sens. Il note des stades qui jouent le rôle «d'organiseurs psychiques», liant les processus de maturation et de développement ; cela favorise l'intégration progressive de la personnalité. Chaque stade marque l'intégration dans l'appareil psychique de mécanismes nouveaux et différents. La continuité fonctionnelle dans le développement permet aux acquis d'une phase de produire la réalisation du stade suivant. Graduellement, l'enfant s'avance vers des modes d'organisation plus complexes et mieux intégrés dans lesquels son corps s'éveille et se lie intimement à ce qui l'entoure et à l'avenir qui se dessine. En d'autres termes, l'attachement du début évolue à mesure que la personne chemine dans son agir qui, en se complexifiant, crée des liens plus serrés avec le milieu. De plus, elle intensifie son mode affectif par sa dépendance coordonnée envers les besoins de l'organisme. Elle devient plus sensible parce que plus consciente du milieu dans lequel elle baigne et qui nécessite un ajustement fonctionnel de sa part.

Bowlby (1971) postule que le lien mère-enfant se crée surtout au cours de la première année et qu'il est le produit d'un certain nombre de comportements indistincts. Il en isole cinq principaux : la succion, l'étreinte, l'action de suivre des yeux, les pleurs et le sourire. Ils sont des signes importants d'une affectivité naissante qui se démarque des aspects plus cognitifs, car elle saisit l'organisme d'une attente de contacts externes. Cette attente est souvent liée à des besoins qui exigent d'être satisfaits instantanément. L'effet n'est ni durable, ni profond. À mesure que l'enfant grandit, l'attachement primaire se manifeste de façon moins pressante, c'est-à-dire qu'il est moins dépendant de la proximité physique de la mère puisque l'enfant a acquis de nouveaux moyens pour se suffire à lui-même. Inévitablement, ce comportement d'attachement présent au départ se diversifie,

s'étend à des figures auxiliaires et continue tout au long de la vie de se manifester sous des formes variées pour assurer le contact. Notre but ici n'est pas d'élaborer sur les différentes formes d'attachement qu'on retrouve dans la littérature spécialisée mais de souligner que l'attachement, qu'il soit primaire, par le contact avec la mère, ou secondaire, par les relations établies avec les autres, est sûrement un facteur important à considérer dans le développement de l'autonomie affective.

Freud (1923) relève des pulsions instinctuelles parmi lesquelles l'attachement détermine le choix des objets. Les seuls besoins primaires sont, selon lui, ceux reliés au corps et à l'attachement de l'enfant. Initialement, l'enfant est influencé par la préoccupation exclusive de soi ; ensuite, il reconnaît les personnes comme des instruments répondant à ses besoins. Il s'attache finalement à la personne qui le nourrit et satisfait ses besoins vitaux. Spitz (1958) attribue à la gratification des besoins l'essence même de l'attachement. Il relève que l'apparition du sourire chez le bébé inaugure un stade transitoire, alors que la peur de l'étranger annonce le stade de la véritable relation objectale. Ainsworth (1963), quant à elle, met l'accent sur les échanges constants entre l'enfant et l'adulte ; ils se modifient au fil des jours rendant possible l'attachement. La dyade enfant-adulte entretient ainsi son propre modèle d'interaction. En acquérant de l'expérience, l'enfant craint de moins en moins les choses et développe des moyens de communication plus élaborés. Cet état de crainte est la preuve que le corps dans toutes ses dimensions physiques est affecté et cela se traduit par une posture qui en exprime l'intensité : yeux éveillés, bouche crispée, mains tendues, etc. Tous les auteurs qui ont travaillé sur l'attachement sont unanimes à voir dans celui-ci une évolution proportionnelle aux rencontres avec d'autres personnes. Schell et Hall (1980 : 241) remarquent que :

La plupart des psychogénétiens font une distinction entre dépendance affective et dépendance instrumentale - la première faisant référence aux relations de l'enfant avec les personnes et l'autre à ses relations avec le milieu. Dans l'état de dépendance affective, l'enfant recherche affection et soutien ; il s'attache aux personnes signifiantes. Dans l'état de dépendance instrumentale, l'enfant recherche une aide ou un encouragement pour accomplir quelque chose.

En donnant de l'importance aux interactions renouvelées avec autrui, on prépare l'attachement avec tout ce que cela implique pour le corps. Ici entre en jeu le système tonique et postural dont fait état Wallon (1934) dans les sensibilités intéroceptives qui proviennent des viscères, extéroceptives qui proviennent d'un agent extérieur comme une brûlure et proprioceptives qui se manifestent dans le tonus musculaire. Ces diverses formes de sensibilités ont leur origine dans l'affectivité qui évolue vers des prises de conscience d'attitudes qui induisent le mode de fonctionnement propre à chaque individu. De plus, la valorisation que l'individu reçoit des autres l'aide à s'affirmer. Un milieu social qui réprime systématiquement les conduites indépendantes de l'enfant risque d'annihiler du même coup son goût d'entreprendre des choses et l'empêche de s'engager corporellement dans ce milieu. Si sa conduite n'est pas acceptée, il se retire et, dans le cas contraire, il s'engage physiquement. En vertu de cette évidence, le milieu social joue un rôle capital qui influence les tendances agressives dans un sens ou dans l'autre. A cela s'ajoute l'interprétation corporelle qui indique aux autres, et fait ressentir en soi, ses propres limites.

Tous ces facteurs déterminent un ajustement postural qui devient le signe d'un attachement aux objets. Cela prend des formes diverses au fur et à mesure que l'enfant acquiert la connaissance de son propre corps de même que la reconnaissance du corps de l'autre. Par posture, on entend la position et le tonus que le corps adopte dans une situation donnée. Pour Galifret-Granjon (1981), les réactions posturales sont à la fois effets et causes, donc la sensibilité ressentie au niveau musculaire entraîne une réaction de posture et tout changement de posture amène une nouvelle impression sensible. Par exemple, lorsque l'enfant se distancie du corps de sa mère, il explore son propre corps pour mieux le comprendre dans la situation présente. Ensuite, il fait usage de son expérience dans le milieu pour trouver les postures qui sont à même de provoquer l'apparition d'indices démontrant la perspicacité de son action.

L'attachement et la posture relèvent des sentiments, des émotions, des passions présents dans la sensibilité. À ce propos, l'encyclopédie universelle fait la distinction entre la sensibilité affective, qui donnerait une série d'états vécus du Moi, et la sensibilité perceptive, qui indiquerait un système d'objet. Ce sont les théories de la personnalité, à partir des éléments de la

sensibilité, qui se sont le plus attardées à la clarification du développement affectif chez l'enfant. Les affirmations recueillies par Morissette et Gingras (1990) qui ont travaillé à rendre les attitudes affectives opérationnelles dans le système éducatif témoignent que le développement affectif fait appel à l'éveil, à la progression et au contrôle des émotions ; ces dernières sont liées fortement à l'organisme. Ils soutiennent que le développement affectif met à contribution les habiletés cognitives de la personne. Tout comme l'affectif, le cognitif est indissociable de l'action. L'être, en nommant et décrivant ses sentiments et ses émotions, apprend à les interpréter conformément aux valeurs auxquelles il adhère.

L'affectivité «constitue à la fois le point de départ et le barème de la vie affective» (Gouin-Décarie, 1962). L'organisme est prépondérant dans l'éveil des sentiments. La relation objectale correspond aux premiers rapports de l'enfant avec sa mère ou son substitut. Une dépendance purement réactionnelle s'établit avec la mère dans laquelle l'enfant peut s'enfour, car elle répond à tous ses besoins, en un mot, elle l'enveloppe. Évidemment, le «démarrage» sensible devient progressivement plus conscient et on peut alors parler du cognitif qui s'organise et de l'enfant qui se développe... Dès les premiers mois, le nouveau-né possède la capacité de s'émouvoir et d'exprimer ses émotions de manière rudimentaire. À partir de ces constatations, Malrieu (1952), disciple de Wallon, distingue, dès les premiers mois, quatre types d'émotions : le mécontentement, le contentement, la peur et l'avidité. Il montre l'évolution des manifestations motrices et des attitudes posturales relatives aux émotions. Au tout début, il décrit une phase d'indistinction de l'enfant et des autres dans laquelle prend forme le stade d'impulsivité motrice alimentée par les réflexes et les besoins ; le stade suivant est marqué par le caractère expressif des réactions conditionnelles. Le troisième stade dit «émotionnel» est précisément celui lors duquel l'enfant fait un avec son univers affectif qui est enrichi par le contact et la sensibilité. Le quatrième stade, empreint d'opposition, est dominé par le désir de «faire seul» ; c'est nécessairement celui où l'enfant commence à parler et à marcher. En dernier vient le stade au cours duquel l'enfant s'inscrit comme singulier parmi les autres tout en tenant compte de ceux qui l'entourent. Il existe alors comme unité fonctionnelle dont les univers affectif et cognitif deviennent un dans l'univers affectivo-cognitif.

L'unité fonctionnelle s'actualise à mesure que l'être se réalise avec lui-même, les autres et les objets. De là, l'attachement qui s'établit à partir d'un corps qui adopte les postures appropriées. Reprenons à ce sujet la génétique piagétienne selon laquelle le détachement de la mère amène l'enfant à se construire en tant qu'être indépendant. Structurellement, il commence à exister par lui-même ; ensuite, il regarde autour de lui et se construit au contact des autres. Ainsi, la construction de l'objet n'est pas induite par un enseignement quelconque, étant plutôt reliée à l'initiative de l'enfant et ce, dans la mesure où il peut agir sur les objets. C'est alors qu'il structure et organise progressivement l'espace et le temps. A ce propos, dans l'optique piagétienne, l'apprentissage de la marche de l'enfant débute par des chutes répétées grâce auxquelles il améliore son aptitude à prévoir et à ajuster ses actes. Cette faculté de prévoir fait ainsi partie de l'adaptation et favorise le déplacement du bébé de différentes manières (monter et descendre les escaliers, gravir une côte, courir après un chat, etc.). Pour conclure, disons que la connaissance s'acquiert progressivement par les gestes et les actions entreprises et facilite l'adaptation de l'enfant à un milieu extérieur qui devient toujours un peu plus vaste. Donc, l'activité corporelle envers et avec les objets nécessitée par le détachement de la mère engendre un processus de familiarisation avec ces mêmes objets dont l'être épouse physiquement les contours. L'être se sent bien avec eux au-delà de leur présence simplifiée dans le contact qui s'établit progressivement, contact qui d'ailleurs se perpétue par l'empreinte que laisse l'objet intimement ressenti dans la posture du corps.

La prise de possession lente et progressive par *l'être lui-même de l'organisme et du corps* met l'émotion et la posture au coeur de l'affectivité. Alors que Wallon (1942) accepte cette idée, Piaget (1936), pour sa part, pose la perception et l'action au centre de la dimension cognitive tout en gardant la valeur affective pour énergiser l'action. Évidemment, la connaissance progressive de soi et des autres permet de comprendre l'être humain qui, par la maîtrise de ses comportements et de leurs enchaînements, révèle son degré de maturité dont la première manifestation semble être de pouvoir fonctionner normalement dans un milieu social. Après ce tour d'horizon sur l'aspect fonctionnel de l'affectivité, il semble opportun de voir en quoi l'aspect cognitif de l'affectivité contribue à alimenter notre étude.

2.2 Aspect cognitif

Il semble peut-être paradoxal d'inclure dans l'univers affectif les aspects cognitifs, mais le but premier est de comprendre la personne humaine dans sa totalité et pour ce faire, nous affirmons que ces deux dimensions sont indissociables. Dissocier l'affectivité de la cognition est presque impensable lorsqu'on traite du développement de la personne au sein d'une pratique éducative. Cette insistance à vouloir analyser l'aspect cognitif de l'affectivité est fondée sur les paradigmes contemporains qui, en adoptant la notion de l'humain comme unique et indissociable, reflète notre opposition aux visions dichotomiques classiques où l'être humain se divisait en corps-esprit, psychique-physique et surtout âme-chair avec tous les préjugés judéo-chrétiens qui y étaient associés...

Pour reprendre le thème des dimensions affectives et cognitives, la notion d'attitude en illustre l'essentiel. Telle qu'elle est exprimée par Morissette et Gingras (1990), l'attitude est une disposition personnelle et intérieure qui se traduit par des réactions émotives apprises puis ressenties en présence d'un objet désiré ou non, amenant la personne à s'en approcher ou à s'en éloigner. Cela laisse entrevoir des éléments d'ordres affectif (approchement et éloignement) et cognitif (réactions apprises). Somme toute, l'activité relève de l'intérêt propre à chacun et permet de proposer l'idée à portée pédagogique suivante : on n'instruit pas un enfant mais il s'éduque lui-même au contact de l'objet, des autres et de l'environnement. En d'autres termes, on accepte que l'expérience exerce une influence dynamique sur l'individu et lui permet de réagir et d'agir d'une manière particulière et ce, en contact avec les autres. Ainsi, l'affectivité, le corps et la gestuelle prennent une place privilégiée et méritent une attention particulière.

En outre, le contact avec l'objet est pour l'humain la source d'une conscience de ses dimensions corporelles. Corps initialement inexistant, l'organisme prend toute la place par l'emprise des *réflexes et des besoins* (Wallon, 1942). L'affectivité prédomine alors, car l'organisme est symbiotiquement dépendant des soins de l'entourage (Bowlby, 1971). Cette perspective limitée, à la frontière de l'innéisme et de l'hérédité, ne met pas en cause l'individu qui se singularise par ses expériences particulières.

Lorsque l'enfant commence à explorer son corps par ses divers mouvements, il devient capable de mieux en saisir la fonction ; il est tenté d'en faire l'instrument privilégié de ses investigations. Il explore alors ses possibilités en se servant des objets qui l'entourent. Cette idée est considérée par plusieurs auteurs comme donnant l'image d'un enfant morcelé. Au contraire, pour Piaget (1966), c'est là que se situe le corps organisé en un tout puisqu'il ajoute les opérations naissantes qui se coordonnent en structure d'ensemble. Cette vision structurelle entraîne une gradation dans la gestuelle infantine qui va du plus simple au plus complexe et elle s'oppose donc à l'idée d'une parcellisation de l'organisation. C'est dans cette veine que plusieurs auteurs utilisent la série chronologique des transformations de l'être pour expliquer le développement de la personne. Ils voient dans cette succession une méthode génétique qui donne sa place à la signification fonctionnelle qui se complexifie dans des formes plus différenciées d'où le mouvement provient.

Pour nous qui cherchons à retracer la source fonctionnelle de l'affectivité au sein d'un corps animé, Piaget représente le psychologue par excellence qui en a étudié les modalités. Sa théorie fait ressortir le lien étroit qui existe entre la complexification des gestes et la naissance de la conscience d'un corps évoluant dans un milieu donné. Pour lui, la maturation physiologique affine la vision et la préhension qui se coordonnent. L'enfant ne fait plus uniquement l'expérience des objets au hasard de ses mouvements, il cherche dorénavant à les atteindre avec des gestes plus précis. Son champ d'action s'étend progressivement dans un lent processus de «décentration» qui s'explique par la prise de conscience de l'environnement, qu'il s'agisse des relations sociales ou de l'acquisition de ses propriétés. Comme le note Wallon, c'est au sein du monde humain et dans ses rapports avec les personnes que l'enfant prend conscience de ce qu'il est. Ainsi, l'action devient une composition toujours plus articulée, plus consistante et plus cohérente à mesure qu'elle est intégrée. En fait, l'individu devient de plus en plus fonctionnel parce que son organisme évolue vers un corps de mieux en mieux organisé avec tout ce que cela comporte de conscience de ses possibilités. Contrairement à Piaget, Wallon accorde une importance capitale au fait que le corps formé à partir de sa gestuelle est un corps qui se sent, qui est affecté et évolue dans un bain d'affectivité dépendant, lors de sa formation, des attitudes

de l'entourage. Wallon accorde une plus grande importance que Piaget au rôle de l'affectivité dans l'évolution de la pensée.

L'attitude devient un principe unificateur dans les rapports avec notre univers, avec notre milieu et avec les autres ; elle mêle intimement l'affectif et le cognitif. C'est d'ailleurs ce qu'exprime Nicolas (1976) dans l'explication qu'il donne de l'affectivité de la préadolescence et de l'adolescence où le Moi évolue vers un système personnel. L'ensemble de sa théorie débouche sur la discipline du Moi qui se traduit par une vision de l'affectivité qui va de la sympathie au respect mutuel, depuis le Moi jusqu'à la personnalité et de la soumission à l'autonomie ; il insiste en outre sur le caractère inséparable de l'affectif et du cognitif.

Ces mêmes positions ont été débattues antérieurement par Hebb (1958) qui affirme que la sensibilité émotive s'intensifie avec l'âge et les expériences vécues ; somme toute, les acquisitions affectives évoluent parallèlement aux acquisitions intellectuelles. Étant donné que les expériences sont intimement liées au passé de la personne et, qu'en plus, elles prennent véritablement tout leur sens dans la mesure où elles sont intégrées à la dynamique présente, il ne peut être question d'aborder l'affectivité sans la cognition.

Selon Lewin (1959), l'équilibre émotif relève à la fois de la personne, du milieu et du «climat» ; de plus, l'ensemble de ces composantes fournit les lignes de force qui dirigent l'individu. Ainsi, l'affectivité est étroitement liée à l'autonomie, et la tendance actuelle est d'éviter de les séparer. Cette façon d'aborder l'affectivité a des répercussions sur l'école. Morissette et Gingras (1990) reprochent à l'école conventionnelle actuelle («conventionnelle» étant opposé à l'école «alternative») de ne pas introduire dans son programme d'études un volet éducation affective qui permettrait d'enseigner des attitudes et non exclusivement des savoirs. Il n'est pas évident, pour eux, que l'évolution cognitive entraîne nécessairement celle de l'affectivité et que l'on puisse donc ignorer cette dernière. Il y a là un paradoxe, car l'équation peut aussi bien être renversée pour supposer qu'une préoccupation autour de l'affectif serait également favorable à la cognition. D'autant plus que dans les programmes préscolaire et primaire du Québec, l'affectivité est associée de près à l'épanouissement harmonieux de l'élève.

Vue dans une perspective développementale, l'affectivité n'est plus le reliquat d'un état primitif aux accents énergétiques, mais une construction qui s'actualise avec *la découverte du Moi* relié progressivement au monde. À son évolution concourent la maturation biologique, l'action sur l'environnement et les processus cognitifs. A ce propos, Reboul s'inspirant d'Alain (1974) relève dans l'affectivité une dimension culturelle façonnée par le milieu. De même, Dewey (1913), Decroly (1914) et Montessori (1936) expriment leur conviction que l'affectivité, moteur des désirs et des intérêts de l'enfant, se développe par la découverte du plaisir et de la joie au sein de son éducation sociale, sensorielle et intellectuelle. Ils s'opposent au courant didactique qui favorise les apprentissages analytiques et ignore les interventions mettant à contribution l'affectivité enfantine.

Cet oubli est pour eux une erreur, car l'affectivité donne une coloration idiosyncrasique aux expériences en partant d'objectifs que la personne se donne elle-même. Les expériences personnelles ainsi mises de l'avant sont là non pas pour enfermer l'être mais pour le conduire à des expériences toujours plus étendues. L'enfant y trouve son intérêt car, selon Duckworth (1972), il peut poser ses propres questions, y répondre, se rendre compte de l'importance des choses et prendre confiance en lui-même pour continuer de son propre chef. Cette orientation est évidemment propre à Dewey et aux écoles nouvelles pour lesquelles l'enfant apprend en agissant et ne comprend bien que si on lui accorde la confiance voulue et la liberté d'action. Comme l'affirme Freinet (1960), «il faut bâtir avec la vie et dans la vie». Dans cette perspective, l'affectivité donne une intention, un sens à la conduite et, comme le souligne Amado (1969), «on passe du registre de la causalité à celui de la signification». D'autant plus que la connaissance donnée s'accompagne d'un langage du corps ou d'éléments paralinguistiques propres à faire jaillir toute la richesse émotive qui colore une activité réelle.

Avec les réactions émotives qui transcendent l'information pure et neutre, il est important de faire intervenir la motivation qui, dans la personne, unit ses dimensions affectives et cognitives. C'est ce qu'ont fait Morissette et Gingras (1990) dans leur modèle théorique où le répertoire d'émotions et de motivations se développe généralement de façon graduelle, hiérarchique et cumulative, par le biais des interactions avec le milieu social. On retrouve cette même idée dans l'Émile de Rousseau où l'être

sensible, centré sur son affectivité, est cependant affecté par son environnement. Il y a là une remise en question de la motivation intrinsèque dont la dépendance envers la seule émotivité profonde interne doit se plier aux contingences externes du milieu. L'être se valorise, dans ce cas, par les attitudes émotives ressenties envers le monde.

Nous nous approchons ici du coeur de la problématique posée par le titre de cette section : l'aspect cognitif ne peut être dissocié des éléments affectifs, corporels et gestuels. Un début de réponse est fourni par la motivation qui, suivant la conception exprimée, prend toute son ampleur lorsqu'elle est enracinée dans l'affectivité. En tant que motivation intrinsèque, elle se caractérise par des relations préférentielles soumises aux pulsions de l'organisme et aux exigences du corps qui désire s'actualiser en fonction des intérêts portés aux situations et aux choses. Elle met donc en jeu la cognition, l'affectivité, le corps et ses actions éventuelles. Comme en témoigne Nuttin (1968), la motivation donne au comportement sa direction, son originalité, son unité et même son but. Le fait de se diriger vers un objectif préétabli et de se l'approprier donne une certaine subjectivité à l'action qui revêt une «originalité» propre à la personne qui effectue cette action. Il est alors légitime de penser, tout comme Hebb (1958), que la motivation est influencée par le cognitif en plus d'être sous l'emprise sociale pour créer des relations interpersonnelles.

Incidemment, bien que la motivation plonge ses racines dans l'affectivité où jouent émotions, intérêt et sensibilité, son rôle est toujours de tourner l'être vers le monde et, par là, de le lier aux objets. Ceux-ci sont alors empreints de subjectivité puisque l'affectivité implique «l'autre» à travers l'attachement, l'attitude et la posture dont il a été question antérieurement. Mais ces deux derniers éléments interpellent directement la cognition et, avec elle, l'expérience de la personne. Il s'ensuit que le répertoire d'actions passées s'intègre dans la posture et les attitudes. De plus, le fait de pouvoir s'adapter plus ou moins rapidement à ce qui arrive suppose des actions antérieures qui ont été entreprises et surtout des gestes qui ont été posés. Le passé s'inscrit non seulement dans les contenus traités par les processus cognitifs mais également et conjointement dans la gestuelle du corps à l'égard de ces contenus. Ainsi se ressent sur le plan affectif l'empreinte des objets ou des phénomènes rencontrés. L'élan vers ces objets, interprété comme une motivation, s'accompagne

d'une attitude qui, au sein de son attitude posturale, est imprégnée d'affects. Nous retrouvons donc dans la dimension cognitive les influences du corps qui la mettent en relation directe avec la réalité dont les accents sociaux peuvent colorer l'individu et réciproquement.

2.3 Aspect social

La littérature psychologique et psychanalytique voit dans l'affectivité une forte influence sociale. En effet, les comportements qui la reflètent sont le plus souvent modifiés par des règles socioculturelles : je pleure ou je ris selon les circonstances et non seulement mon humeur. En retour, les comportements influencés par le milieu socioculturel contrôlent la qualité de cette même affectivité : je me sens triste lorsque je pleurniche. Ainsi, l'être est capable de se sentir valorisé et même de s'identifier lorsqu'il se sent apprécié par les autres. En outre, si le Moi identifié ressent au même moment ses états affectifs, l'image que j'ai de l'autre s'en trouve nécessairement empreinte. Dans la mesure où la connaissance de soi est corrélative à la découverte d'autrui, cela signifie que le développement affectif est indissociable des relations interpersonnelles et, par là, des dimensions sociales.

Il est remarquable d'observer cette initiation identificatrice de soi qui reste tributaire de l'affectivité et du milieu socioculturel. Une raison évidente s'impose lorsqu'on comprend que l'être ne peut rien accomplir seul et qu'il doit toujours se tourner vers le monde pour réaliser quoi que ce soit. Selon la formule consacrée, il ne peut «faire seul». Pratiquement, l'enfant actif force les événements dont il ne peut se sentir responsable. Ainsi, quand il touche un mobile, il le fait d'abord fortuitement et inconsciemment. Puis, par la répétition du même geste, il prend conscience que le mobile continue à s'activer sans qu'il en ait le contrôle. Bien entendu, à ce stade, il est submergé par les excitations innombrables qui l'assaillent de toutes parts et est comme «enveloppé» par le milieu. On reconnaît ici cette phase très particulière où l'enfant vit en symbiose avec la mère. Elle est suivie par celle où «il veut faire seul» et rejette toute aide afin d'affirmer son indépendance. Finalement, il se tourne vers l'autre et se perçoit en tant que membre d'une communauté. Il y a là un passage, classiquement décrit, de l'être dépendant à l'être indépendant, à la personne en relation qui précède celle en interaction. Le long de cette progression, on trouve une forte influence sociale, et

Piaget (1947) ne s'y est pas trompé puisqu'il y fait souvent allusion et y voit là une source primordiale d'interrogations et de remises en question par l'enfant lui-même.

Incidentement, *les différents milieux* et la distance par rapport à soi ont un rôle capital à jouer dans la socialisation où priment le contact, l'échange, la confrontation et les obstacles. Le rapprochement et la distanciation en limitent le degré d'accessibilité. Ainsi, le jeune enfant, plus porté à vouloir obtenir des réponses immédiates à ses besoins primaires, exige de l'adulte une attention soutenue et une démonstration affective intense. Par contre, au fur et à mesure qu'il grandit, l'enfant s'éloigne de l'adulte, ce qui l'oblige à s'organiser lui-même et à communiquer davantage avec le milieu environnant. On voit une fois de plus que l'environnement a un rôle central à jouer dans l'évolution de l'affirmation de soi et tout ce que cela implique de contrôle personnel sur le plan affectif.

La littérature qui traite de l'influence sociale sur la dimension affective d'une personne distingue plusieurs facteurs importants : l'élargissement progressif du contexte social en fonction de l'expérience ; la capacité à s'ouvrir aux échanges sociaux ; la valorisation personnelle qui prédispose à se socialiser.

Bref, on admet sans équivoque l'unicité de la personne influencée par son milieu et le rôle important joué par celui-ci dans l'émergence de l'expérience qui lui permet de se développer. Bien entendu, lorsqu'on pense à unicité, on entend toujours la dimension affective qui colore et donne un sceau personnel et intime aux expériences d'ordre social et vice versa. La gradation dans cette dimension affective est constamment soumise à une réalité sociale. Il est facile à l'autre ou à la société d'étouffer les élans affectifs d'un être rendu fragile par les mues que lui impose son développement.

Dans la même veine, Wallon (1942) développe sa théorie des émotions en relevant l'aspect biologique du milieu social. Les émotions sont marquées par des attitudes particulières engendrant des fonctions posturales qui favorisent la prise de conscience de l'être et lui permettent d'aborder la réalité. Cela met en jeu des éléments d'ordre cognitif puisque la personne, par sa compréhension, doit donner un sens aux objets qui composent son univers. Ainsi, l'enfant donne un sens à ce qui est autour de lui et crée des liens avec ce qu'il a déjà vécu, en faisant référence

à son expérience antérieure. Ensuite, il essaie d'utiliser cette expérience et la projette dans des actions futures. Deux éléments primordiaux ressortent de l'aspect social de l'affectivité : il s'agit de tenir compte des expériences passées pour pouvoir se projeter dans l'avenir.

Par expériences passées, nous entendons toutes les actions déjà entreprises par la personne et qui lui servent dorénavant de référence pour poser d'autres actions. Le terme «expérience» a un prolongement très élargi puisqu'il juxtapose l'état initial de l'être qui agit au hasard sans prendre en considération ce qu'il est et l'état plus avancé où il crée des liens relationnels avec l'autre d'où naît, éventuellement, l'interaction. Grâce à l'action sur l'objet, l'enfant laisse des traces plus ou moins perceptibles qui l'encouragent à agir de nouveau mais toujours d'une manière plus consciente par rapport à ce qui l'a précédée. À chaque fois qu'il entreprend, il avance vers du mieux organisé. C'est d'ailleurs l'apport de la thèse de Piaget (1936) sur le constructivisme dans lequel la personne évolue vers des stades de mieux en mieux organisés et devient de plus en plus consciente de son apport dans le monde. En outre, le contact avec l'objet procure une connaissance élémentaire de cet objet et l'utilisation successive entraîne inévitablement une certaine conscience qui devient actuelle en la confrontant avec autrui. Pour ce psychologue, la connaissance de l'objet a une histoire sensorimotrice non négligeable, et l'action motrice permet d'accumuler des éléments expérimentiels. Il décrit de manière très détaillée la façon dont les réflexes du nouveau-né s'adaptent aux objets extérieurs et sont déterminants dans la construction de l'objet qui, répétons-le, n'est pas le résultat d'un enseignement mais provient plutôt de l'action et de l'initiative que prend le bébé.

Progressivement, l'enfant va différencier ses actions pour aboutir à l'utilisation de l'objet dans un contexte précis et relié à l'usage conventionnel qui en est fait, soulignant le rôle que joue l'environnement dans l'adoption de certains comportements par l'enfant. Pour aider l'enfant à se représenter l'objet dans un contexte signifiant, il est parfois pertinent de provoquer des situations qui permettront d'évaluer son originalité. Ainsi, les boîtes vides ou trésors gardés précieusement sont des matériaux qui pourront témoigner de l'originalité de l'enfant ou de la créativité inhérente à chacun. De fait, présenter à l'enfant que du

matériel connu lui fait reproduire à la longue des actions qui nuisent à l'expression de son imagination.

En accordant une importance capitale aux premiers jeux de l'enfant, on lui permet de faire semblant et on lui offre la possibilité de se détacher en faisant autre chose. Quand l'enfant crée de nouvelles significations en manipulant un objet, cela implique qu'il se repose sur son passé pour chercher, élaborer, démontrer et structurer la compréhension qu'il a des événements. Ils deviennent alors mieux intégrés parce que mieux compris dans la démarche personnelle tributaire des expériences passées. Dans cette visée, certaines études témoignent de l'importance théorique du jeu à travers les expériences personnelles. Les études de Smilansky (1966) et Singer (1973) accordent une attention particulière à l'enrichissement du jeu de faire semblant des enfants d'âge préscolaire ; ils y voient une démarche pour trouver «la meilleure façon» de faire. Par contre, cela exige de l'intervenant d'enrichir l'enfant en apportant des informations qui lui permettent de «refaire les choses», en lui fournissant du matériel varié et en s'intégrant à l'activité avec l'enfant pour le valoriser et stimuler son action.

Par conséquent, plus l'enfant structurera sa compréhension des événements par l'action, plus il sera en mesure d'intégrer les situations et les relations sociales. La diversité de son action le fera éventuellement déboucher sur des entraînements de plus en plus cohérents parce qu'il pourra projeter son action dans l'avenir.

Rappelons que les dimensions affectives révèlent les dispositions intrinsèques de chaque être humain et que les relations sociales leur donnent une dimension extrinsèque. Ainsi, dans le cas des relations primordiales qui s'organisent entre l'adulte et l'enfant avec leur bagage d'affectivité et d'attachement, le médium externe (l'adulte) devient déterminant dans la modulation de l'affectivité interne de l'enfant. A la limite, la contrainte de cette relation avec l'adulte amène l'enfant à se replier et à se renforcer dans son égocentrisme. Le point important est que le monde externe délimite les forces affectives internes qui souvent engendrent un manque de coopération entre pairs. Évidemment, il est bon de contrecarrer cet obstacle possible par des échanges entre égaux. Une politique d'interaction entre pairs offre à l'enfant la chance de s'affirmer sans être dominé par l'adulte, favorisant l'émergence d'un sentiment de contrôle et de prise en

charge de son avenir. De cette manière, les influences externes sur l'affectivité, si elles demeurent sous la dépendance du désir d'une coopération, donnent lieu à une appréciation personnelle plutôt qu'à du ressentiment envers l'adulte dominateur.

Une autre influence contemporaine des relations entre enfants provient des changements survenus dans la condition féminine relativement au travail de la mère hors du foyer familial ; c'est du moins ce qu'illustrent diverses études dans les milieux de garde (Gouvernement du Québec, 1983). A nouveau, l'entrée forcée par ces changements familiaux dans le groupe de ses pairs est un facteur de développement important chez l'enfant qui est ainsi obligé de se prendre en main. Il peut d'ores et déjà créer des relations interpersonnelles bien différentes de celles qu'il entretient avec l'adulte. De cette expérience vécue de l'égalité avec l'autre surgit une forme de socialisation qui le conduit à interagir. Inévitablement, la séparation d'avec la mère conduit l'enfant à se prendre en main pour ensuite créer des relations avec les autres et finalement s'accepter comme personne ayant des intérêts propres. Nous touchons là aux origines de l'affectivité qui faite antérieurement d'attachement parental s'établit maintenant par un choix plus libre de liens interpersonnels avec les pairs.

L'aspect social de l'affectivité est souligné par les philosophes dont la préoccupation est centrée sur la personne elle-même et qui, par l'entremise d'Habermas (1972), interprètent toujours ses agissements dans un contexte social donné. Dans une perspective marxiste, on insiste sur l'individu en tant que reflet des conditions sociales bien plus que sur la distinction qu'offre son unicité corporelle et psychique. Cela dit, une interprétation de l'autonomie affective en tant que position philosophique doit tenir compte des déterminants sociaux : «langage, histoire, culture» (Resweber, 1988). L'enfance est perçue comme une manière d'être particulière réagissant au contexte social plutôt que comme une étape chronologique. L'accent est mis sur la personne dans son exploration du monde et sur son exploration d'elle-même plutôt que sur les compétences entendues comme un rendement soumis à l'évaluation d'une unité administrative. L'avenir est donc pris en charge par chacun faisant face à des situations singulières bien que sociales, plutôt que modelé de façon stéréotypée en fonction d'impératifs universels.

3. Synthèse sur l'affectivité

Résumons les principales idées émises sur le développement de l'affectivité selon les trois ordres préétablis pour en comprendre l'enrichissement dans l'optique de notre étude.

L'aspect fonctionnel de l'affectivité met en relief l'implication posturale du corps par la qualité des attachements. Son origine se situe naturellement dans les fonctions de l'organisme dont le besoin trahit la présence. Le message corporel traduit la force et la qualité des tendances à se joindre ou à rejoindre les objets qui peuvent répondre aux besoins.

L'aspect cognitif, de son côté, s'attarde davantage à la part de la gestuelle qui introduit la continuité et le dynamisme. Cette gestuelle permet une construction qui s'actualise avec la découverte du Moi et ce, relativement à celle d'autrui. La réactivité affective se transforme donc en états affectifs qui dépendent du niveau de constitution du Moi, régi bien entendu par des processus cognitifs. Cette prise de conscience de plus en plus grande anime la gestuelle qui se complexifie avec le développement de

Tableau 2.1
Représentation des concepts d'autonomie et d'affectivité
dans les catégories fonctionnelle, cognitive et sociale

Catégories	Domaines	Évolutions	Concepts	Caractéristiques
Fonctionnelle	Psychologie	Organisme au corps	Autonomie	Se débrouiller seul. Répondre à ses besoins.
			Affectivité	Se distancier par rapport à l'objet d'attachement. S'autosuffire.
Cognitive	Pédagogie	Gestuelle	Autonomie	Assimiler les objets en agissant sur eux : construire leurs propriétés.
			Affectivité	Tenir compte de ses expériences personnelles : donner une couleur idiosyncrasique.
Sociale	Philosophie	Moi	Autonomie	Vérifier la pertinence de ses actions sur les objets et les personnes : prendre conscience de l'environnement.
			Affectivité	Se connaître soi-même, mieux découvrir autrui pour s'affirmer comme être unique et singulier.

la personne vu aussi bien sur le plan des savoirs que sur celui des affects.

La prise de conscience, *dans l'aspect social*, permet à la personne d'entrer en relations avec les autres et d'établir attachements et attitudes posturales qui donnent aux affects une dimension socialisée. Ces échanges sociaux mettent en jeu les différents milieux qui ont un rôle prépondérant à jouer dans le contrôle de soi et l'intégration sociale de chacune des personnes.

Si nous prenons en considération les synthèses relevant de l'autonomie et de l'affectivité, il s'en dégage le tableau 2.1.

CHAPITRE 3

L'autonomie affective

1. Analyse et synthèse

Bien que peu d'auteurs aient traité de l'autonomie affective en tant que concept unifié, certains, comme Hoffmans-Gosset (1987), Moyne (1982) et Guindon (1982), l'utilisent lorsqu'ils veulent caractériser l'autonomie : elle peut alors être tour à tour fonctionnelle, cognitive, sociale ou affective, et avoir une connotation très particulière. Pour sa part, Hoffmans-Gosset rappelle que l'autonomie s'organise autour des trois axes suivants : relationnel/affectif, intellectuel/cognitif et psychologique/psychique. Moyne met l'accent sur le travail autonome par lequel l'individu assume sa propre activité en étant fonctionnel et en s'appropriant son travail par ses contacts avec l'autre. Guindon promeut l'évolution d'un processus thérapeutique qui met en jeu les diverses représentations de soi et qui sont le Soi corporel. Pour elle, le soi corporel intègre en une configuration globale tous les ajouts successifs avant de se consolider en une représentation de soi.

Pour ces auteurs, l'affectivité donne à l'autonomie le statut spécial qui distingue l'être humain. Son indépendance vis-à-vis des objets qui l'entourent est colorée par sa sensibilité. Les décisions qu'il prend ne sont donc pas motivées uniquement par ses

besoins, ses instincts ou ses pensées rationnelles. Hoffmans-Gosset note d'ailleurs «qu'une des choses les plus difficiles, c'est l'autonomie affective». Elle s'appuie sur une vision très élargie suivant laquelle les affects liés à la notion d'autonomie sont en rapport étroit avec les structures mentale et affective qui influencent notre façon d'aborder les choses de la vie et de faire retour sur elles. L'auteure souligne qu'il s'agit d'une structure mouvante, mobile, multiforme, plurielle et ouverte.

De prime abord, on serait tenté de la rejoindre dans cette vision élargie afin d'échapper aux controverses que pourrait engendrer une structure restreignante et modélisante. Comme l'autonomie affective ne peut s'intégrer à un cadre rigide qui offrirait peu de prise à une analyse de l'humain, il est inconcevable de la séparer du Moi et de ce qui lui est rattaché. On ne peut donc la limiter exclusivement aux émotions et aux sentiments, car il s'avère essentiel d'y adjoindre d'autres attributs humains dépendants de la conscience que ce Moi a de son identité. Dans cette perspective, il est opportun d'y adjoindre la confiance en soi comme le précise Hoffmans-Gosset. En effet, l'autonomie affective aide à vaincre les peurs à tous les égards parce qu'on sait qu'on peut se débrouiller et aller chercher de l'aide en cas de besoin. Vaincre ses peurs veut dire essentiellement avoir confiance en ses possibilités, se faire confiance et avoir le sentiment de réussir. Ces aspects délimitent la conscience identitaire du Moi avec, non seulement, l'affirmation de soi mais aussi la sensibilité et la susceptibilité qui y sont rattachées.

L'autonomie est donc bien plus qu'une simple indépendance décisionnelle ; c'est aussi la confiance qui accompagne l'exercice de nos décisions. Cela implique qu'elle est toujours imprégnée d'affectivité puisque le sentiment d'agir librement entraîne le souci des responsabilités sociales. Moyne attribue à l'autonomie affective la capacité de créer des liens et d'établir des relations sans dépendance. Il précise que l'élève doit prendre une certaine distance afin de se centrer sur lui-même pour ensuite aller vers les autres et travailler en équipe. Il prétend que, dans cette optique, l'autonomie serait la formation de la personnalité autant affective que cognitive et que, sans cet équilibre, on ne pourrait parler d'autonomie.

Guindon est d'avis que l'autonomie relève aussi de l'affectivité, car elle implique les forces vitales du Moi d'où émerge le processus d'organisation psychique. Tous les aspects de la

personnalité de l'individu sont en jeu : le conscient et l'inconscient, l'affectif et le cognitif, et ces dimensions sont en interaction avec les conditions changeantes de son milieu de vie.

La coloration affective attribuée à l'autonomie relève, pour cette auteure, du soi corporel manifesté par l'intérêt que prend l'individu à modifier l'organisation de ses conditions de vie en s'engageant et en participant activement à la vie. Là encore, l'autonomie affective englobe toutes les dimensions de l'être comme système auto-organisateur du Moi qui se transforme au fil des jours mais qui, grâce à ce système fermé, protège son identité. Cette nécessité d'un Moi constitué à long terme révèle l'engagement personnel dans toutes les actions ponctuelles et sert de fil conducteur à la personne qui se développe. Ce développement a un double caractère puisqu'il est lié à la maturation du système nerveux et aux influences sociales. Cela explique les crises, les conflits et les passages qui entraînent une réorganisation et un remaniement des réseaux mentaux.

Évidemment, l'affectivité se situe dans la genèse même de la personne et de son individualité où se situe son engagement corporel. Cependant, lorsque le corps s'engage, les attitudes sont affectées. Un réseau relationnel fait de contacts et d'échanges avec le monde environnant décloisonne ce corps et force une recentration perpétuelle du Moi. Il existe alors un va-et-vient dont les aspects affectif et cognitif ne peuvent être évincés. Dans cette perspective, Wallon (1942) distingue «l'intelligence des situations» essentiellement «sensorimotrice», de «l'intelligence discursive» catégorielle, qui s'exerce à partir des symboles ; l'une et l'autre sont ancrées dans l'espace, ensemble qui comprend l'espace postural, le schéma corporel, les déplacements et les relations à autrui. L'affectif, encore une fois, est associé de près au cognitif sur le plan des affiliations qui surviennent entre le sujet et le monde extérieur. Le développement de l'enfant est alors appréhendé comme une construction dynamique et active assujettie à un processus d'équilibration continu et progressif qui dépend des échanges avec le milieu et des interactions avec les autres.

Wallon perçoit une continuité fonctionnelle entre le sensori-moteur et le représentatif, continuité qui oriente la construction des structures cognitives successives. L'intelligence sensorimotrice ouvre donc la voie à des transformations continues soumises à la logique interne du développement qui ne saurait se

faire sans les éléments générateurs d'ordres affectif et social. Au point de vue social, il est nécessaire de créer un bon climat de relation adulte-enfant caractérisé par le respect mutuel, l'affection et la confiance pour éviter les effets conflictuels désastreux sur le développement. L'affectivité, aux origines organiques et pulsionnelles, induit le dynamisme nécessaire pour que les interactions s'organisent avec l'environnement, source de développement cognitif et donc d'autonomie. Sans affectivité, l'être n'a aucune raison de faire face à la réalité et d'agir dans un milieu. Cela explique la réponse de Piaget (1936) à Evans lorsque ce dernier lui demanda s'il était important de prendre en considération l'amour dans le développement : «L'amour ne suffit pas, dit-il. C'est l'affectivité, en général, qui joue un rôle clé. Elle est le moteur de tout comportement.»

Comment se manifeste alors ce «moteur» dans l'autonomie affective ? Un début de réponse est fourni par Zazzo et Hurting (1969) qui décèlent en l'autonomie affective un désir de faire les choses seul, de décider seul, de choisir seul et d'entrer en relation avec d'autres personnes. En somme, il s'agit souvent pour eux de désirs et d'attitudes qu'il est difficile de concrétiser dans des gestes qui forcément donneraient de la poigne à une gestuelle précise se dirigeant vers la conscientisation des actes. Ainsi, ces auteurs relèvent deux particularités à considérer dans le développement de l'autonomie : la première, marquée par la *dépendance affective*, est très visible chez le nourrisson incapable de faire les choses seul et qui requiert la présence d'une personne (surtout de l'objet d'attachement) pour répondre à ses besoins ; la seconde, *l'autonomie affective*, est reliée au désir de faire les choses seul, qui correspond au sentiment d'être la cause de ses propres actions et de ne plus avoir besoin de l'aide de l'autre. En d'autres termes, l'autonomie affective dont il est question ici vise plus à soutenir la personne dans son action individuelle que dans sa distanciation de l'autre.

Pour résumer, notons que c'est l'observation des comportements individuels de chacun des enfants qui amène à dire que tel enfant est autonome dans telle circonstance. Pour l'enfant, ce jugement positif lui permet de se sentir valorisé dans ses actions et de progresser vers l'autonomie. Par conséquent, être autonome, c'est se sentir autonome. En outre, l'autonomie gagne un caractère affectif et une dimension métacognitive puisqu'elle fait appel à la cognition par les prises de conscience toujours plus

articulées qu'elle suppose et les remises en question perpétuelles de sa manière de fonctionner.

En fait, si l'autonomie proprement dite est négligée, c'est que, premièrement, elle ne signifie pas la même chose pour tous et que, deuxièmement, seul le cadre théorique plus particulièrement psychologique soutient son impact dans le développement de l'enfant. Pour l'adulte, elle ne possède pas de support suffisant dans une optique pédagogique lorsqu'il veut se donner les moyens de devenir affectivement autonome. Une réflexion sur des aspects d'ordres psychologique et pédagogique est essentielle pour comprendre l'autonomie affective. Elle est différente d'une entité indissoluble présente dès la naissance et d'une union contingente qui surviendrait aussi dès la naissance ; l'autonomie affective est une qualité émergente du sujet humain concomitante aux évolutions parallèles de l'autonomie et de l'affectivité. Ainsi, l'analyse de l'être humain dans le développement de son action corporelle est essentielle pour comprendre ce processus d'autonomisation présent tout au long de l'évolution et qui revêt des formes différentes, résultat d'une maturation progressive.

Si l'on considère la personne affective dans son autonomie, on ne peut dès lors parler d'un état *in abstracto* d'autonomie affective dans lequel tout individu se trouve, mais d'un processus dynamique qui fluctue selon *le contexte, les interactions, le savoir relativisé et l'engagement corporel* d'une personne qui prend en main la situation dans laquelle elle est plongée. En tenant compte de ce processus dynamique où l'autonomie affective devient le processus d'autonomisation qui consiste à saisir simultanément le présent d'une personne et les avenues développementales offertes suivant les situations sans cesse renouvelées auxquelles elle fait face, nous pouvons allier les dimensions affective et cognitive pour mieux saisir la prise de possession corporelle qui mène à la prise de conscience graduelle, garante de l'engagement de la personne dans l'action d'où émerge l'expérience personnelle.

2. Illustration de l'autonomie affective

Pour avoir une vision unifiée de l'autonomie affective et pour les besoins de son analyse génétique et évolutive, il importe de tracer la progression des activités, telles que marcher ou parler, plutôt que de décrire leur chronologie développementale.

Ainsi, les âges d'apparition des habiletés locomotrices ou langagières s'avèrent hors de propos. Prenons cinq exemples concrets d'actions de la vie courante qui amènent ordinairement les gens à parler d'autonomie : la marche, le langage, le passage du milieu familial au milieu préscolaire, l'écriture et la conduite automobile. Ensuite, une analyse d'ensemble éclaircira l'autonomie affective de la personne.

1. *La marche*

Lors de l'apprentissage de la marche, l'enfant est très dépendant de la personne qui l'accompagne. La preuve en est que celle-ci doit le soutenir. Elle le soutient d'abord par le thorax, puis elle lui tient la main, les doigts et le bout des doigts pour, finalement, le laisser s'exécuter tout en suivant attentivement chacun de ses gestes. À noter qu'au fur et à mesure que l'accompagnateur sent et ressent le geste plus précis de l'enfant, il s'en éloigne graduellement. Les premiers pas ne viennent pas de l'enfant lui-même mais du hasard puisque le geste est peu contrôlé, peu articulé et très saccadé. Lentement, l'enfant s'organise sans aide, plus ou moins conscient de son geste et une surveillance accrue s'impose. La distance physique franchie par la marche devient bientôt une distance psychique. Le geste de l'enfant devient plus précis et, graduellement, il refuse l'aide extérieure. En répétant son geste, il devient plus sûr de lui et peut désormais prévoir de mieux en mieux ce qui peut lui arriver. Il ajuste sa posture pour descendre l'escalier et le fait à reculons en utilisant ses mains et ses pieds ; l'expérience acquise au fil des jours influence sa manière d'agir. L'enfant couché confortablement dans le berceau devient celui qui est assis dans la poussette, celui qui pousse la poussette, celui qui s'entête à vouloir courir partout, celui qui marche en tenant la main et celui qui se promène à côté de l'autre. Lorsque l'accompagnateur sent que l'enfant peut marcher seul, il le laisse explorer tout en le surveillant afin de le protéger si nécessaire. La surveillance est assidue de la part de l'adulte conscient des obstacles nouveaux et différents de ceux que l'enfant a expérimentés auparavant.

De cette évolution progressive, on peut conclure, qu'à ses débuts, la marche est très affective ; par la répétition du geste, elle devient plus cognitive, car l'enfant élabore peu à peu des hypothèses, prévoit les difficultés et leur fait face.

Initialement, on admet la difficulté de l'enfant à prévoir la présence d'obstacles, d'où les éraflures, les ecchymoses et parfois même les points de suture. Cela explique également la nécessité que l'on surveille l'enfant quand il commence à marcher. En plus de cette surveillance, l'enfant a besoin d'encouragement et de stimulation pour vaincre les obstacles et acquérir la confiance pour poursuivre son apprentissage.

Bref, quand il apprend à marcher, l'enfant est très lié à l'adulte. Peu à peu, il fait le geste de marcher sans support matériel et sans aide. L'enfant comprend rapidement que marcher trop vite peut occasionner autant de problèmes que, à d'autres moments, aller trop lentement. Plus il marche, plus il devient capable d'aller là où il veut, et plus son geste se précise. Il en arrive à pouvoir marcher à côté d'une autre personne ou encore à s'en éloigner tout en sachant pourquoi. Deux éléments sont à considérer : le premier est d'ordre quantitatif, avec la répétition de l'action et le deuxième est plus qualitatif dans la précision visée. Le perpétuel recommencement du geste de «marcher» a tôt fait de donner à l'enfant une certaine assurance dans l'action, à le rendre plus sensible au type de marche à utiliser et à le faire réfléchir sur les obstacles à franchir pour arriver au but. En effet, la conscientisation permet d'évaluer les stratégies les plus appropriées aux façons d'agir. Ainsi, la personne est capable de courir quand on lui demande de se dépêcher et de voir en même temps ce qu'elle doit faire... En fait, elle peut faire deux choses à la fois, courir et réfléchir. Pour cela, il faut avant tout s'exécuter et recommencer. Par la répétition du geste, l'enfant apprend à s'ajuster, ou mieux, à connaître le moment opportun pour la marche lente, rapide ou pour la course. Vérifions si le thème du langage peut apporter des éléments comparables à l'apprentissage de la marche permettant de comprendre le développement de l'autonomie affective.

Pour les besoins de l'analyse génétique et évolutive de l'autonomie poursuivie ici, il importe de tracer la progression des activités, telles que marcher ou parler, plutôt que la chronologie développementale. Les âges d'apparition des habiletés locomotrices ou langagières s'avèrent donc hors de propos.

2. *Le langage*

Pour les besoins de l'analyse génétique et évolutive de l'autonomie poursuivie ici, il importe de tracer la progression des activités, telles que marcher ou parler, plutôt qu'une chronologie développementale. Les âges d'apparition des habiletés locomotrices ou langagières s'avèrent donc hors de propos. L'apprentissage du langage ne commence pas avec des mots mais par des babillages et des sons détachés. La métamorphose des sons primitifs en sons un peu plus cohérents permet de deviner les besoins physiques de l'enfant tels que la faim ou l'inconfort d'avoir une couche mouillée. Ces sons inarticulés deviennent très vite les premiers mots et relèvent en fait de l'affectivité. Même si les mots «papa» et «maman» ne font pas partie comme tels du vocabulaire primitif de l'enfant à partir du moment où il prononce les phonèmes correspondants, cela devient de toute évidence pour le parent le mot «papa ou maman» que l'adulte répète sans cesse afin que l'enfant l'imité. Lentement, certains autres sons s'ajoutent pour acquérir plus de cohérence et se transformer en mots. L'important, à ce moment-là, est de se détacher quelque peu de l'enfant pour vérifier s'il est compris par d'autres personnes sans lien affectif avec lui. L'utilisation approximative des sons du début se transforme rapidement pour rendre le mot contextuel. Par exemple, le mot «pipi» signifie très vite «aller aux toilettes», le mot «faim» veut dire «j e veux manger». Là encore, les mots sont liés aux besoins physiques qui sont à l'origine du premier vocabulaire.

L'évolution se fait rapidement, surtout dans un milieu qui soutient et encourage les moindres gestes de l'enfant. Le mot «pomme» devient «une pomme», et ensuite, «veux une pomme». Ainsi, la phrase se dessine lentement de manière à être mieux comprise. Ensuite, se faire comprendre par un public élargi permet éventuellement à l'enfant d'échanger des idées : il a appris à exprimer ses points de vue au bon moment et dans un contexte approprié. Il peut être laissé seul avec d'autres enfants, car il devient fonctionnel par la clarté de l'expression de ses désirs. Il se sépare de sa famille du moment qu'il puisse être compris sans leur intervention. Cela lui permet de tenter de communiquer avec des personnes différentes et dans des

milieux diversifiés. Tout comme pour la marche étudiée précédemment, l'enfant qui apprend à parler est stimulé par le sentiment qu'il a de pouvoir communiquer sans aide. Initialement attaché à un adulte familier qui traduit ses sons déformés et décousus, l'enfant s'en détache grâce aux encouragements au fur et à mesure qu'il s'approprie les syllabes et les mots. Par conséquent, la maîtrise langagière est source d'indépendance.

En résumé, l'apprentissage du langage se caractérise par l'émission de sons indistincts qui deviennent plus clairs au fur et à mesure que l'enfant les répète. L'encouragement de l'adulte ne peut avoir que des effets bénéfiques à cette étape. Les jeux verbaux, souvent faits de répétitions sans but, représentent donc un atout précieux dans la maîtrise langagière. Même si l'enfant a l'air enfermé dans un soliloque peu interactif, il est, en fait, engagé dans un jeu qui favorise son évolution expressive. Il se parle à lui-même, sans se préoccuper des adultes parce qu'il découvre pour lui-même les raffinements sonores de la langue parlée. Cela explique la distance qui lui est nécessaire pour s'exprimer seul et sans interruptions correctives.

Les contacts avec ses pairs ont pour effet d'augmenter la clarté du vocabulaire qui devient peu à peu approprié et adapté aux événements et aux circonstances. Tout comme la marche, le langage démarre dans l'indistinct, le «pas pouvoir», le hasard, pour ensuite, par la répétition, arriver au geste plus précis, adéquat, capable de, etc. On voit déjà dans les deux premiers exemples de la marche et du langage que des expressions clés ressortent comme «indistinct, sons décousus, refuser de rester assis dans sa poussette, sons qui dénotent des besoins personnels particuliers, marcher à côté d'un autre, se faire comprendre d'autrui, se dépêcher au besoin, exprimer ses idées au bon moment dans un contexte approprié». Ces expressions se retrouvent-elles dans le passage du milieu familial au milieu préscolaire ?

3. *Le passage du milieu familial au milieu préscolaire*

Certains enfants pleurent lors de leur première journée à l'école. Il ne s'agit pas d'un caprice mais plutôt l'expression d'un sentiment d'insécurité suscité par la difficulté

d'affronter le nouveau milieu. Les parents et les professeurs doivent trouver les moyens de sécuriser l'enfant et de lui faire accepter de venir à l'école. Ce malaise provient évidemment du fait que l'équilibre jusqu'alors offert à l'enfant dans le milieu familial est rompu. L'enfant se sent abandonné, sans ressource pour affronter ce qu'il n'avait pas prévu et pour refuser ce dont il ne veut pas. Il est donc nécessaire de rétablir l'équilibre en créant des liens entre les deux milieux puisque d'un foyer familial et sécuritaire, l'enfant se sent plongé, parfois sans préparation, dans un milieu inconnu où circulent des adultes étrangers et des enfants aux intérêts divergents. Il est tout à fait normal qu'une telle nouveauté fasse naître certains ressentiments qui empêchent l'enfant de se mêler aux autres et de jouer avec ses pairs. Pour atténuer ce passage, plusieurs études ont été entreprises relatives aux moyens à développer, aux attitudes à adopter et aux stratégies à mettre en place ; toutefois, peu de recherches tentent, de comprendre l'action de l'enfant dans cette circonstance particulière afin de lui apporter l'aide requise pour assurer son cheminement dans le milieu préscolaire.

Si nous nous résumons, l'adaptation à un autre milieu est différente pour chacun d'entre nous mais comporte, à peu de chose près, les mêmes étapes. Examinons ce que cette adaptation implique pour l'enfant de la maternelle. Au début, il ne se sent pas à l'aise, ce qui peut avoir des répercussions sur son bien-être physique : il ressent des maux de ventre, l'envie continuelle d'aller aux toilettes ou, au contraire, il évite d'y aller et finit par faire pipi dans ses culottes. Il oublie même ce qu'il doit dire ou encore ce qu'on lui dit de faire et manque de cohérence dans ce qu'il entreprend. Au fur et à mesure que la nouveauté s'estompe, il veut faire les choses seul, décide de ce dont il a besoin pour aller à l'école, insiste sur ce qu'il est capable de réaliser sans aide pour ensuite se mêler aux autres et même aller jouer chez eux après l'école, partager la collation, échanger des idées et planifier des activités. Le passage de la famille au milieu préscolaire donne lieu à une multitude de situations nouvelles pour l'enfant. Le premier contact avec un nouveau monde sollicite des énergies émotionnelles, mais cette «demande» diminue progressivement à

mesure que l'enfant se familiarise avec son nouveau vécu. En effet, toute nouvelle expérience s'inscrit dans le vécu et donc dans la continuité de l'être qui se sent ainsi sécurisé. L'être humain, instable et figé dans l'inaction face aux événements inattendus, se sent protégé par l'accoutumance. Il est alors capable d'agir pourvu que la nouveauté s'incorpore dans son passé et dans son vécu. C'est le sens profond que nous donnons au processus d'autonomisation. Ce processus recouvre les dimensions cognitives et affectives intimement liées, comme le montre la combinaison initiale de l'insécurité, plongée dans les affects, et de l'inconnu, lié aux savoirs. Prenons maintenant l'exemple de l'écriture pour essayer de mettre en évidence les tenants et les aboutissants du développement de l'autonomie affective.

4. *L'écriture*

Les premières amorces de l'écriture se manifestent dans les dessins et les bricolages que l'enfant réalise. Il gribouille avant d'écrire. Au début, inconscient des espaces sur la feuille, impulsif et sans projet, l'enfant se complaît dans le gribouillage pur. L'adulte l'encourage en reconnaissant des formes dans l'informe : «comme il est beau ton soleil» ou encore, «montre-moi ton bonhomme». Au fil du temps, on constate que la profusion des gribouillis et des couleurs est remplacée par des traits, des lignes plus articulées qui deviennent des formes précises représentant des maisons, des soleils, des bonshommes. Dans un premier temps, il s'agit souvent de dessins pour faire plaisir à papa, à maman que l'enfant nomme «des cadeaux». Dans un deuxième temps, ces dessins comportent des messages tels que dessiner un cœur pour témoigner son amour, tracer un X pour embrasser, etc. Ce sont là des signes représentatifs d'un besoin vital d'être aimé. L'écrit, à ses débuts, relève de l'affectivité : l'enfant veut faire plaisir. Peu à peu, il en arrive à écrire son prénom. Dans le but de stimuler l'écrit, l'éducateur averti inscrit des mots sur certains objets usuels qui sont dans la classe ou dans la maison, il essaie de lire avec l'enfant les mots qu'ils répètent lors des promenades et laisse à l'occasion des messages écrits à l'enfant comportant peu de mots et, au besoin, quelques illustrations.

L'évolution de l'écrit est reliée à celle du geste de mieux en mieux articulé : l'évolution du dessin le prouve. Attardons-nous au fameux bonhomme têtard qui attire toujours l'attention des psychologues et des psychiatres. Tant que l'enfant n'a pas acquis la connaissance de son schéma corporel et une cohésion de lui-même, il est parcellisé. Ce morcellement a une influence sur l'action puisque le dessin présente un bonhomme non rattaché aux parties de son corps ; un casse-tête est à reconstruire pour l'observateur. Plus le bonhomme est cohérent, plus le geste se précise. Par exemple, le soleil n'est plus sous la maison mais dans le ciel, au-dessus du bonhomme. Les traits se forment en vue de représenter ce qu'il décide et cela devient «mon dessin». Plus rassuré dans sa manière de dessiner, il accepte de faire plaisir à l'adulte et de tracer ce que ce dernier lui demande. Au contact des amis, les dessins prennent une forme plus évoluée jusqu'à essayer d'écrire des lettres.

Ainsi, l'écrit se développe à travers le gribouillage morcelé qui, en se précisant, devient des représentations du réel. Au départ, l'affectif, même à l'écrit, se manifeste de façon particulière, et les dessins sont réalisés en vue de faire plaisir. Ensuite, l'enfant s'exécute pour son propre plaisir et, très vite, il va vers l'autre pour échanger et établir des comparaisons. Éventuellement, les enfants pourront même travailler à une réalisation commune une fois devenus conscients des forces et des faiblesses de chacun. La leçon à tirer du développement de l'écriture se poursuit donc avec tout l'aspect qualitatif que revêt son interprétation. Mais il convient à nouveau d'insister sur le fait qu'à l'écriture sont reliés le gribouillage, l'idée de faire seul, les traits et les formes précises, l'échange et la comparaison. Jusqu'à présent, nous nous sommes particulièrement attardés à des thèmes présents dans le développement de l'enfant jusqu'à l'âge de 6 ans. Vérifions notre thèse par une dernière activité qui a lieu lorsque les besoins du jeune enfant ont évolué et qu'il se retrouve, vers l'âge de 16 ans, devant l'apprentissage de la conduite automobile : c'est un nouveau défi et un terrain neuf. Le couplage cognitivo-affectif de l'inconnu et de l'insécurité s'établit à nouveau avec le redémarrage du processus d'autonomisation.

5. **La conduite automobile.**

Rappelons-nous d'abord comment s'effectue l'apprentissage de la conduite automobile. Au début, l'élève ne voit rien, ou mieux, il voit tout. Il ne sait que faire et, souvent, il actionne les mauvais dispositifs pour faire ce qu'il doit. Par exemple, il met le clignotant à gauche alors qu'il tourne à droite, il freine alors qu'il veut accélérer. A vrai dire, il se parle à lui-même : «J'ai trop pris de place pour tourner. Qu'est-ce qu'il fait ce chauffeur ? Qu'est-ce que je viens de faire ? Je n'ai pas vu l'arrêt !» En fait, il s'agit d'une pensée tous azimuts. Bientôt, il s'étonne de remarquer que son coeur bat à un rythme moins effarant, il devient capable de faire les choses seul, de stationner sans aide, de dépasser, d'ajuster ses rétroviseurs convenablement : il peut se passer de l'autre. Peu à peu, il prévoit les conséquences de ses gestes pour les autres. Il devient alors conscient que les fausses manoeuvres peuvent avoir des conséquences catastrophiques et qu'il faut obligatoirement suivre le code de la route.

Au départ, l'apprentissage de la conduite automobile fait ressortir un manque de coordination de la gestuelle. Le manque de contrôle et le fait de ne pas savoir quoi faire sont des éléments à considérer dans cette nouvelle situation. Par la connaissance des principales parties de la voiture et de la manière dont elle fonctionne, rapidement on n'a plus besoin des conseils d'un moniteur ou de quelqu'un d'autre : on s'organise seul. Évidemment, cette attitude de retrait se transforme ultérieurement en demande de conseils. Bientôt, le conducteur peut se faire un tracé pour arriver à destination et prévoir son horaire à cet effet.

Après avoir analysé les cinq thèmes précités illustrant la démarche vers l'autonomie affective, une répartition, en étapes, des comportements s'établit comme suit :

- *Dans une première étape*, les choses arrivent, elles sont plus ou moins précises, voire vagues et très changeantes ; ce sont des comportements incontrôlés, désorganisés soulignant l'importance de la présence d'un adulte qui observe continuellement et fournit des conseils afin d'éviter d'éventuels obstacles.

- *Dans une deuxième étape* se développe l'idée de faire les choses seul et sans aide. Cela fait appel à la volonté de se débrouiller et de s'organiser ; il s'agit de comportements de structuration personnelle. C'est alors qu'il convient de mettre en place des moyens susceptibles de favoriser le cheminement de la personne.
- *Dans une troisième étape*, la solitude laisse place aux échanges et aux relations interpersonnelles. Les interrelations et la socialisation sont alors primordiales, et il s'agit sûrement d'un moment privilégié pour évaluer la personne ou l'enfant dans son développement.
- *Dans une quatrième étape*, on tient compte de l'entourage avec ce que cela implique dans son apport personnel, dans l'interaction avec les autres et dans son engagement envers la société. Cette dernière étape incite l'adulte à procéder à un certain éloignement, car l'enfant ou l'adolescent est alors apte à découvrir par lui-même les moyens qui l'aideront à poursuivre son développement.

Certains aspects dont il est fait état dans l'analyse des cinq activités ou thèmes sont à considérer dans le développement de l'autonomie affective :

- Le rôle essentiel joué par l'affectif et le cognitif.
- La nouveauté de l'action réactive fait redémarrer le processus d'autonomisation. Cela signifie qu'une personne ne peut être autonome une fois pour toutes. Pour parler d'autonomie affective, il faut faire appel à la personne singulière, dans une situation particulière et, par conséquent, le phénomène est localisé et contextualisé.
- Le cycle propre au processus d'autonomisation se reproduit autant de fois que des situations nouvelles se présentent. Les étapes peuvent être de courte durée comme elles peuvent s'étaler sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Cela confirme l'idée qu'il n'existe pas d'état autonome en tant que trait caractériel qui permettrait à un individu de faire face à toute situation nouvelle.
- Au fur et à mesure que l'action se déroule, les évolutions du geste et de la démarche du Moi deviennent plus conscients.
- Le Moi se construit d'abord à travers un certain éparpillement dans lequel il a besoin de l'autre pour l'aider à se

constituer, ce qui entraîne une affectivité «à fleur de peau». Ensuite, il se distancie pour accomplir ce qu'il est capable de faire en repoussant l'aide d'autrui. Puis, il cherche l'autre pour établir sa propre identité et cela en échangeant et en créant des relations. Finalement, c'est dans un contexte d'interaction qu'il est capable de s'engager dans la société qui l'a formé.

- Le processus d'autonomisation comporte quatre étapes et chacune d'elles comprend les précédentes et en émerge ; ce constat permet de remplacer le mot «étape» par *phase*. La désorganisation de la première phase est suivie d'une intégration caractérisée par la deuxième phase, une appropriation de soi et de l'environnement. Par exemple, la marche conduit l'enfant à refuser la main tendue vers lui, il ajuste son langage en fonction de ses besoins, il décide lui-même de ce qu'il doit faire avant de retourner à l'école ; ses écrits représentent ce qu'il veut dire ; bref, il refuse les conseils et l'aide. Cette prise en charge de soi lui permet d'adopter les bons gestes au bon moment parce qu'il peut prévoir ce qui arrive grâce aux expériences passées. La troisième phase concerne les rapports avec les autres. Par exemple, l'enfant accepte de marcher à côté d'un autre, il peut se faire comprendre d'autrui, aller chez des amis, écrire des messages et accepter les recommandations qu'on lui fait. En somme, l'individu dans son ascension démarre avec l'indistinct, poursuit ensuite avec l'organisation de soi, puis prend les autres en considération pour, finalement, aboutir à un engagement de toute sa personne au cours de la quatrième phase.

Compte tenu de ce qui vient d'être exposé, on peut s'interroger sur la gestuelle qui semble, au tout début, désorientée, désarticulée et sans rime ni raison qui implique le Moi dans l'action quotidienne. Il est alors crucial d'établir un parallélisme entre le développement du Moi dans sa démarche vers la prise de possession du corps et l'évolution de la pensée. Cela est possible lorsqu'on observe de près la façon de vivre du jeune enfant : cela nous fournira des indices précieux pour mieux comprendre le processus d'autonomisation.

Comme nous l'avons vu antérieurement dans les sections qui traitent d'autonomie, d'affectivité et d'autonomie affective, les auteurs mentionnés expliquent, en grande partie, la

construction de soi à partir de *l'évolution corporelle, de l'évolution gestuelle et de l'évolution du Moi*. Ces trois éléments sont précieux pour comprendre le processus d'autonomisation et méritent notre attention. En rapport avec ce qui a été exposé, des rapprochements peuvent être établis entre la dimension affective et l'évolution corporelle, entre la dimension sociale et l'évolution du Moi, entre la dimension cognitive et l'évolution de la gestuelle.

*Les progressions corporelle, gestuelle
et de l'identité du Moi*

**1. Les dimensions évolutives
de l'autonomie affective**

Il ressort de nos analyses préliminaires que l'autonomie affective n'est pas une combinaison de deux dimensions distinctes constituées par l'autonomie et l'affectivité. Elle n'est pas non plus un état qui caractériserait la personne entière mais plutôt le résultat d'un processus dénommé «autonomisation» qui se déclenche invariablement lorsqu'une personne est placée dans une situation nouvelle. Étant donné la richesse du phénomène mouvant que constitue l'autonomisation lorsqu'elle implique toutes les dimensions de l'être humain, aucune mesure quantitative ne peut la cerner. Elle doit être expliquée, interprétée et comprise sous toutes ses facettes afin que ses qualités épistémologique et psychologique puissent ressortir. Épistémologique d'abord, car le cadre qui cerne l'autonomisation touche à la connaissance et aux moyens qui la rendent légitime ; psychologique ensuite, car ce cadre exige une base génétique faisant état des phases successives qui ponctuent le processus et amènent à l'autonomie intégrale. Cet effort est tout autre que celui imposé par la revue de la littérature spécialisée où l'exploration conceptuelle des notions d'autonomie, d'affectivité et d'autonomie affective s'avérait

indispensable. Nous avons relevé trois formes d'autonomie : fonctionnelle, cognitive et sociale. Rappelons que les éléments recueillis ont montré que l'autonomie affective évolue selon des étapes récurrentes face aux nouvelles situations qui se présentent et dans une démarche d'adaptation à soi-même, aux autres et à la réalité physique. Quelle est l'origine de cette évolution ? Comment peut-on comprendre cette construction de soi dans le processus d'autonomisation ? Tel est le questionnement nécessaire auquel nous devons nous soumettre pour comprendre l'autonomie affective.

À propos de la revue de la littérature spécialisée dans le domaine, précisons que le choix des ouvrages particuliers n'a pas été effectué au hasard mais provient d'une sélection thématique, faite à partir de l'analyse conceptuelle préalable, basée sur les notions d'autonomie, d'affectivité et d'autonomie affective présentées dans les trois premiers chapitres. La littérature spécialisée, parmi les écrits contemporains s'échafaude principalement sur les travaux de Wallon (1942) et de Piaget (1966) : leur contribution est jugée essentielle à la compréhension du processus d'autonomisation. En effet, l'influence de ces auteurs apparaît plus particulièrement dans les deux premiers chapitres sur l'autonomie et l'affectivité. Notons en passant que ce choix est fortement influencé par l'attitude positive de ces auteurs envers l'importance heuristique qu'offre la réalité humaine. Il y a chez eux un respect de la personne individuelle qui est essentiel, à notre avis, pour saisir l'essence du processus d'autonomisation.

D'abord théorique, l'étude de l'autonomie affective nous oblige à tenir compte de chacun des concepts individuellement, pour ensuite créer des réseaux, les relier entre eux et établir leur pertinence dans le contexte éducatif. Ainsi, le phénomène se trouve décomposé pour en faciliter la compréhension, pour ensuite intégrer ses parties dans un tout organisé. Dans ce contexte, l'accent est mis sur des interprétations dépendantes des réalités présentées, ce qui nous amène à réfléchir sur notre propre vécu. L'intuition joue alors un rôle primordial dans le choix des thèmes exploités et dans l'orientation de l'étude menée. La démarche s'inspire autant de l'heuristique en tenant compte de la réalité et du vécu que de l'herméneutique par l'interprétation qui en est faite. Cette façon de procéder assure à cette recherche les qualités de fiabilité, de crédibilité et de consistance interne propre aux recherches scientifiques.

Les chapitres 1 et 2 montrent que l'autonomie et l'affectivité mettent constamment en cause le corps, la gestuelle, l'attachement, la posture, le Moi et la prise de conscience. Leur rôle dans le développement est ambigu, et nous l'avons éclairé par la lecture de quelques expériences personnelles et l'expertise des éducateurs (pairs) dans le milieu scolaire. Grâce à ces deux sources d'informations, nous avons pu établir des parallèles entre les évolutions de la gestuelle, du corps et de l'identité du Moi pour finalement aboutir au développement de l'autonomie affective.

1.1 Évolution fonctionnelle de l'autonomie affective et progression corporelle

L'être humain est issu de la nature, il y vit et y fonctionne. C'est essentiellement pour cette raison que l'autonomie doit être fonctionnelle et liée à la vie corporelle ; on y retrouve là des éléments de base d'une harmonie universelle qui crée un lien organique entre l'environnement et l'homme. Même si celui-ci montre son autonomie par son intellect, il maintient par son corps des liens avec son environnement. Ainsi, la maturation du système nerveux contribue à l'apparition de fonctions tant motrices que psychiques qui engendrent le développement de cette autonomie dite «fonctionnelle». La tendance naturelle à se développer dynamise l'être qui prend conscience de la réalité pour éventuellement s'en éloigner grâce à son autonomie. Cette autonomie dépend non seulement de l'environnement qu'elle essaie de maîtriser mais également du statut évolutif de l'être qui la possède. En effet, cet être démontre son autonomie au fur et à mesure qu'il réfléchit sur l'environnement et qu'il est capable d'agir. Penser et agir exigent l'union du corps et de l'esprit. De là naît la conscience de sa propre corporéité qui amène une prise en charge personnalisée de son autonomie affective. Il est évident que l'organisme, indice biologique du lien originel avec l'environnement, doit devenir le corps qui se détache psychologiquement de cet environnement. Ce détachement graduel, vu comme la genèse de l'autonomie, fait l'objet des lignes qui suivent.

L'évolution de la corporéité telle qu'elle est perçue dans cet ouvrage reflète l'idée fondamentale qu'un organisme imposé par la nature devient progressivement nôtre en prenant les dimensions d'un corps dont la destinée est de devenir «mon corps». L'organisme se réfère au physique, au morphologique, à l'observable ; il est le siège de fonctions vitales qui mettent en jeu des structures biologiques propres aux relations avec l'environnement.

Le corps, pour sa part, est au coeur d'une gestion beaucoup plus libre et personnalisée. Cette distinction se retrouve dans l'histoire de la biologie.

Le physiologiste Claude Bernard (1865) soutient que l'organisme fonctionne selon un modèle homéostatique qui le réduit à l'état d'une machine capable de réagir aux forces externes suivant un mode stable d'autogestion. Toutes ses parties agissent à l'unisson afin d'assurer le fonctionnement global et automatisé. Au contraire, le corps accorde une certaine liberté à ses parties qui échappent à sa mission fonctionnelle ; au lieu d'être centré sur ses besoins qui l'asservissent, le corps est animé par les désirs qui prennent forme tout en le déstabilisant. C'est ainsi que l'enfant actualise progressivement son corps au fur et à mesure qu'il agit en fonction de ses désirs. Bien entendu, le désir de l'individu transcende par ses particularités toute fonction organique propre à l'espèce. Notons que les organes des sens répartis sur la périphérie de l'organisme engendrent initialement des sensations liées aux multiples besoins. Ensuite, elles s'unissent pour faire naître des désirs qui s'articuleront au sein de la sensibilité corporelle de l'être complexe (Serres, 1985). Dans ce cas, les sensations de l'organisme sont distinctes les unes des autres et prennent un sens dans la sensibilité globale du corps en s'y harmonisant. Donc, l'organisme, siège des besoins fonctionnels, devient animé par des désirs ponctuels. D'une certaine façon, on ne peut être purement organisme, ni purement corps puisque besoins et désirs contribuent à la globalité de l'être. L'organisme devient graduellement *un corps* et ensuite *mon corps*, dans la mesure où il agit avec toute la richesse psychique requise. Wallon accorde une grande importance à la notion de corps au confluent des besoins intéroceptifs et des rapports avec le monde extérieur.

1.1.1 *Qu'est-ce qu'un organisme ?*

L'organisme est empreint de caractères innés et héréditaires où jouent les instincts, les réflexes et les besoins. Il comprend l'ensemble des potentialités qui sont indispensables aux fonctions vitales révélées à l'analyse biologique par le rapport étroit qui les unit au milieu ambiant. On ne peut pas définir la personne selon son organisme, car celui-ci est avant tout inscrit dans un rapport de l'espèce avec l'environnement. Tous ses besoins, instincts, réflexes l'attachent à la survie sans que ses désirs personnels soient mis en jeu ou même l'identifient en tant qu'individu particulier. C'est ce qu'illustre la figure 4.1.

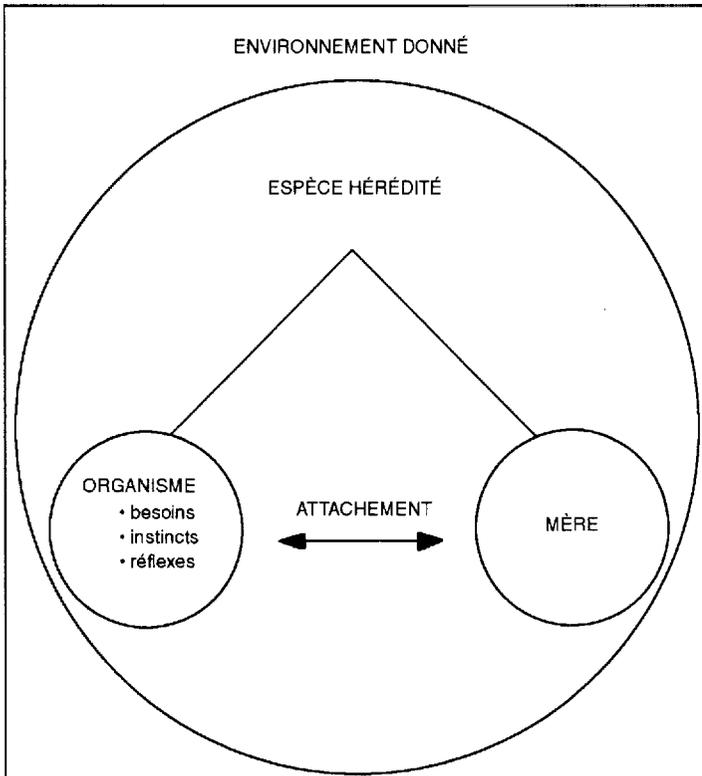


Figure 4.1 — L'organisme

Les liens sont très étroits entre le psychisme et l'organisme puisque dans la description de la période sensorimotrice, l'enfant passe du stade néonatal de simples réflexes à une organisation cohérente d'actions sensorimotrices (Piaget, 1936). L'individu qui présente des défaillances organiques se retrouve le plus souvent affligé de manques sur le plan de l'apprentissage. Un organisme en bonne santé a des effets bénéfiques sur la croissance humaine équilibrée. D'ailleurs, Danset (1983) le précise avec lucidité :

L'organisme ne vient pas au monde avec des structures de connaissance toutes faites qui lui permettraient d'appréhender d'emblée la réalité extérieure. Il vit avec de la matière première (des réflexes) pour fabriquer ces structures. Mais surtout il vit avec son propre mode d'emploi. Il est une machine en marche, et sait de manière innée comment traiter avec ce qui l'entoure.

Ainsi, l'organisme se définit à partir de fonctions biologiques où la matière première qui le constitue suppose une activité adaptative liée à leur organisation. Le fonctionnement mental est alors un prolongement du fonctionnement en général, et les fonctions cognitives transcendent l'organisme au fur et à mesure qu'elles s'approprient contextuellement ses limites pour construire une réalité au sein de laquelle évolue son corps (Piaget, 1947).

1.1.2 *Qu'est-ce qu'un corps ?*

Pour faire émerger «son» corps de l'organisme octroyé à la naissance, une priorité est donnée non plus à l'espèce biologique mais à l'être humain plongé dans une existence personnelle. Cette direction prévaut à mesure qu'est réalisé ce corps dont le statut est d'être mon corps propre. À travers mon corps s'identifient les «savoir-faire» qui conduisent la personne particulière à se développer en prenant en considération les situations qui l'entourent. Ainsi, le corps n'est compris que par rapport à une pensée qui réfléchit le milieu ambiant. Il apprend à utiliser les choses et à voir en quoi il réagit à ces choses. C'est lui qui prend position en se découplant comme corps individuel qui se détache peu à peu de l'autre. Par ses actions, il se structure et établit ses limites. Il découvre la nature physique des objets en agissant sur eux et, par la même occasion, il devient conscient de son corps et de ses capacités. Il devient non pas un corps quelconque mais mon corps bien identifié à l'être que je suis et au contexte dans lequel je vis.

Le corps se définit à partir des relations que l'être agissant établit avec le milieu. De plus, par sa capacité à révéler ces relations pour qui sait les lire, il pourvoit le corps d'un vocabulaire qui devient le langage du corps. Par là, le corps se distingue nettement de l'organisme. Le corps prend alors l'aspect non plus d'une matière passive mais d'un interprète actif enraciné dans le symbolisme d'une culture à partir de laquelle il s'approprie un système de signes qui donne un sens à ses actions. On peut alors parler de structures du corps comme étant développées et non innées. Là apparaît une organisation qui évolue pour s'adapter aux exigences de l'être humain prenant «corps».

Pour mettre en évidence l'idée que l'organisme représente la mémoire du corps, l'exemple du «petit pot» mérite d'être rapporté. En obligeant, dans un esprit de discipline, un enfant à

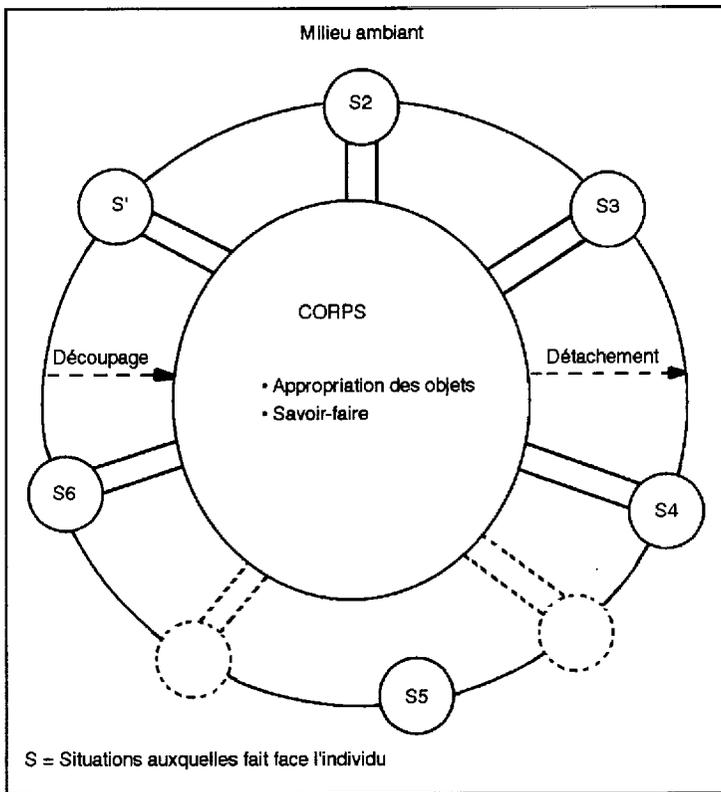


Figure 4.2 — Le corps

la propreté et en lui imposant le «petit pot», l'adulte travaille sur l'organisme de l'enfant parce qu'il l'oblige à adopter un cycle chronométrique relié à ses besoins d'adulte. Par contre, si on laisse l'enfant essayer le «petit pot» sans insister pour obtenir de résultat, il décidera, un jour ou l'autre, du moment venu pour faire ses besoins ; l'enfant travaille alors avec son corps. On peut objectiver que l'adulte s'adresse évidemment à l'organisme de l'enfant, car il peut s'occuper de son corps, comme il est incapable de se mettre dans sa peau. Deux positions se dessinent : la première reliée à la construction du corps par l'enfant, quand il peut interpréter les mouvements péristaltiques d'où jaillissent les sensations à l'intérieur de son organisme qui lui signalent qu'il est maintenant temps pour lui d'aller aux toilettes ; la deuxième position est celle de l'organisme, élément anatomique sur lequel on impose de l'extérieur des contraintes d'ordre physiologique

arbitraires. Dans le cas de l'organisme, on s'adresse davantage au bébé universel plongé dans ses besoins, tandis qu'avec le corps, on fait appel à l'enfant individuel animé par ses désirs.

Le corps est ainsi vu comme l'instrument privilégié pour faire apprendre l'enfant : c'est le matériau le plus proche de lui et le plus disponible. À travers «son» corps, l'enfant trouve les moyens d'apprendre, car il en vit et y vit une expérience continue qui lie son passé à son présent. Dans les gestes d'un corps qui est le mien se situe la réalité corporelle plongée dans la réalité humaine. *L'environnement* qui entoure *l'organisme sans jamais vraiment le pénétrer* devient un milieu interrelié à un corps relativement neutre. Pour vaincre cette neutralité, il doit s'appropriier le milieu pour s'en faire un milieu ambiant dépendant de «mon corps» dont le propre est d'être sensibilisé à toutes ses nuances. C'est donc la personne qui se rend responsable de l'environnement en privilégiant le milieu où elle évolue.

Cela nous amène à penser que lorsque l'apprentissage passe par le corps, il s'intègre ; lorsqu'il soumet l'organisme à des exigences externes, il l'emprunte et par là exécute sans savoir pourquoi. Par exemple, mimiques et gestes donnent une marque personnelle et assurent une certaine valeur à une comptine ou à une chanson enfantine. Les activités offertes au jeune enfant dans les milieux de garde et en classe maternelle sont, avant tout, vécues de façon graduelle par le corps. Un exemple typique consiste à faire apprendre le concept de «rond» à l'enfant. Tout d'abord, on lui demande de rouler comme une boule ; ensuite, on le fait chercher dans le local ce qui est rond pour, finalement, lui faire dessiner un rond avec son doigt, dans l'espace et l'inscrire ensuite sur un papier à l'aide d'un crayon. Ainsi, l'enfant construit sa réalité à travers son action (sa globalité) et synchronise la conscience du jeu de son corps dans sa réalité. Il prend contact avec l'objet et simultanément avec le monde qui l'entoure de façon à agir sur lui et à réagir suivant les circonstances différentes. Le corps est le contact, car il n'existe aucune frontière qui sépare le Moi interne du réel externe.

Nous constatons donc qu'il ne faut pas confondre «organisme» et «corps». Le premier est particulièrement relié à l'hérédité et aux instincts et il s'y ajoute un certain entraînement qui se démarque par le dressage et l'automatisme. Le second met en jeu la mimésis, l'essai, l'erreur, la répétition et l'hésitation. Un pédagogue averti prendra en considération ces distinctions, bien que,

d'instinct, il s'y soumette assez souvent. En cela, d'ailleurs, il se distingue essentiellement du psychologue qui n'a pas la chance, car souvent trop formaliste, de saisir ces nuances de l'humain vivant et agissant.

1.1.3 Les concepts unifiés d'«organisme-corps» et de «Moi-mon corps»

Nous avons vu que l'organisme se définit à partir de l'espèce à laquelle il appartient, tandis que le corps se réalise quand la personne fait sien ou s'approprie cet organisme. En s'identifiant au-delà de ses besoins par ses désirs, l'être personnalise ce corps qui reflète son Moi. La gestuelle devient «réaction ponctuelle» et relate de manière plus particulière la présence du corps. Le corps devient le lieu où s'unit ce qui est offert de l'extérieur et ce qui se vit à l'intérieur (Pain, 1989) ; il est, en quelque sorte, la zone tampon qui permet à la pensée de se révéler à travers l'action émergente de l'individu, ce qui reste un point crucial à développer. D'une part, l'individu est conditionné par sa structure biologique et son fonctionnement physiologique dans lesquels la détermination héréditaire prévaut ; d'autre part, il habite un corps, source de cette entité psychique qui évolue dans l'incertitude de réactions émotionnelles indéterminées. A travers la dynamique de l'action, le Moi se concrétise en faisant émerger l'identité. Pour ce faire, la personne doit passer à l'action, c'est-à-dire s'impliquer dans diverses situations pour s'accrocher à l'univers. Malheureusement, le manque de motivation et d'intérêt à entreprendre des activités la conduira éventuellement vers le décrochage.

Rappelons que le nourrisson débute sa vie entouré de l'attention bienveillante de ses parents ; il vit dans un cocon protégé du monde extérieur. Puis, il s'y définit tout en étant influencé par une multitude de liens et par la prise en considération de ses besoins prédominants. Il dépend de son milieu avant de s'appartenir à lui-même et plus il appartient à son milieu, moins il est autonome. «Appartenir» signifie dépendre de quelqu'un, ne pas avoir d'emprise sur son corps ; donc, être davantage au niveau de l'organisme et des besoins. Toutefois, cette dépendance se colore de *teintes affectives* à mesure que l'enfant commence à sentir et à apprécier toutes ses fonctions biologiques élémentaires. Il établit un espace corporel qui l'éloigne des besoins organiques et des sphères d'activités des autres membres

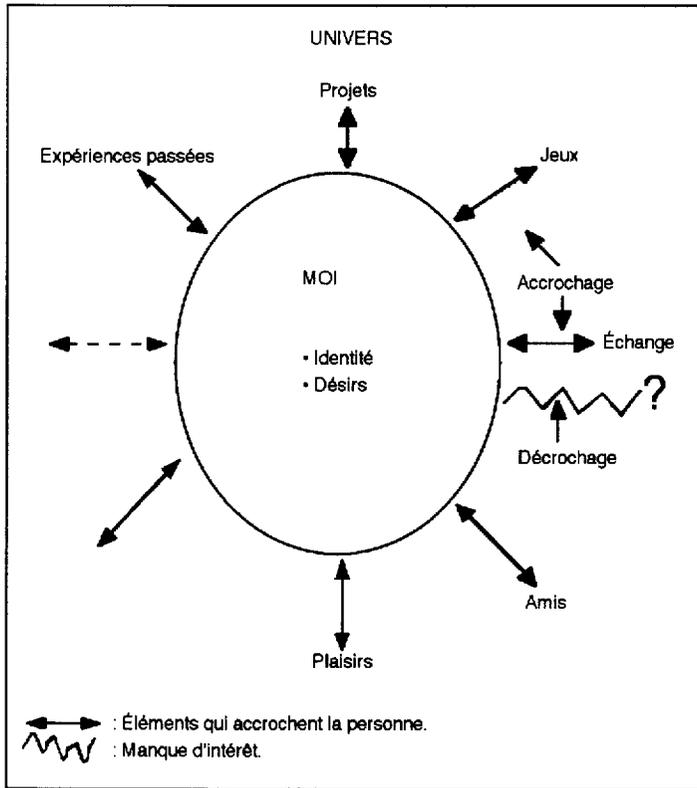


Figure 4.3 — Le Moi

de la famille. L'enfant prend ainsi le contrôle de son organisme au sein d'un espace corporel personnalisé, il se protège des intrusions, élève une sorte de barrière et, en fait, se libère des dépendances physiologiques et, notons-le bien, environnementales.

Dans une optique constructiviste, nous pouvons prétendre que l'enfant se bâtit progressivement à l'aide des liens serrés qu'il tisse entre son organisme et l'environnement. Pour ce faire, il transcende cet organisme pour en faire un corps aux réactions sensorielles qu'il s'accapare intimement par une sensibilité qui en fait «son corps» en propre. Ici se dégage une première composante du processus d'autonomisation qui est celle de *l'évolution de l'organisme au corps*. Évidemment, le corps exige pour émerger une prise de conscience des actions se transformant en actions réfléchies et signale la présence de la personne. Par conséquent,

le psychisme envahit l'organisme et par l'action, il engendre le corps. En d'autres mots, la biologie humaine apte à décrire l'organisme doit être «psychologisée» pour rendre compte des actions d'un corps qui appartient à une personne.

De plus, pour qu'il y ait *présence* de ce corps, la dimension affective s'ajoute à la simple prise de conscience. En effet, rendre présente une personne, c'est la sentir dans sa peau ; il ne s'agit plus de présence corporelle mais plutôt d'une présence intégrée et sensible permettant de recréer la personne dans ses dimensions les plus riches. La présence donne ainsi accès à la personne à travers tous ses sens incorporés en soi. Dans cette optique, la présence humanise le corps en le rendant ouvert, perceptible et réceptif. La prise de conscience dont il est fait mention fait appel à la pensée qui n'existe pas en dehors du corps : elle fait partie de la personne et donne du sens à ses faits et gestes. En outre, une prise de décision avec ses impératifs corporels, et donc sensibles, accompagne toute pensée qui apparaît et «prend corps» dans la réalité. Ainsi, la sensibilité est propre à toute pensée, c'est pourquoi nous devons l'assumer en tout temps à travers nos actions qui ne peuvent rester purement rationnelles. Il est utile d'insister sur ce point, car la pensée ne peut être conçue comme émanant d'un esprit désincarné, sujet au seul canon de la raison. Elle est un esprit de corps, et c'est ce qui nous distingue profondément des ordinateurs.

Lorsqu'on parle du développement, on est obligé d'insérer le développement de la pensée. On le voit très clairement dans les théories de Wallon (1938) et de Piaget (1936). Wallon insiste sur l'alliance du milieu et de l'organisme conçue comme maturation conflictuelle d'infrastructures biologiques ouvertes. Par contre, Piaget voit le développement à travers certaines normes génétiques qui obligent la pensée à transiter par l'organisme devenu corps pour s'ouvrir au milieu et s'y adapter. Pour l'un et l'autre des auteurs, l'équipement réflexif héréditaire marque le point de départ assurant à l'organisme son rôle biologique dans lequel peut intervenir l'environnement. Cependant, Wallon s'oppose à Piaget en ce qui concerne l'organisation formelle propre à la pensée. Il reste sceptique devant la contradiction qu'il pressent entre un système qui se déploie selon un ordre logique et les facteurs psychologiques dont les aspects affectifs déterminent l'évolution. Pour Piaget, cette contradiction disparaît dès que l'affectivité n'entre pas en jeu dans le contenu de la pensée

ou même de son élaboration puisqu'elle n'agit qu'en tant qu'énergie la forçant à opérer sur la réalité. L'individu qui pense à agir et réfléchit sur les résultats de son action a besoin d'une logique et non d'émotions pour ensuite prévoir ces mêmes résultats. Le savoir qui se construit fait appel à une logique de l'action et se meut grâce aux élans énergétiques de l'affectivité. De même, une voiture se meut grâce à l'essence sans qu'on en fasse mention dans les livrets d'instructions en expliquant le mécanisme.

Piaget met l'accent sur la pensée rationnelle et les concepts scientifiques qu'elle engendre. Pour s'en distinguer, il importe de considérer surtout la pensée agissante qui débouche, dans la vie pratique, sur des décisions. À ce niveau, l'activité intellectuelle s'associe à l'affectivité pour constituer un individu à part entière, capable de prendre des décisions. En effet, son souci pour autrui, ses engagements sociaux, ses responsabilités morales mettent en jeu des facteurs qui dépassent la simple raison. En somme, la représentation du monde, les interrelations, les échanges et bien entendu les prises de décision assurent la poursuite de cette unité cognitivo-affective qui dépasse la simple pensée rationnelle privilégiée par Piaget. Mais pour ce faire, être plongé dans l'immédiat des contacts sensoriels doit laisser place aux considérations intellectuelles qui permettent une distanciation et la comparaison de plusieurs situations simultanément. Tout se passe comme si la pensée primitive se libérait peu à peu de toute attache ponctuelle et concrète par le biais de son propre fonctionnement pour délier ses fonctions organiques et se lancer en tant que corps à l'assaut du monde. Ce corps est capable de l'assujettir grâce à ses interactions qui lui permettent d'en interrelier les parcelles. Une fois libérée de l'organisme, la personne utilise son corps pour s'unir résolument au milieu ambiant plus personnalisé et plus personnel que l'environnement.

Peu à peu, l'enfant enrichit les besoins de l'organisme par le désir d'un corps qui prend conscience de «ce» corps. Cette conscience se forme à travers les objets qui l'entourent et les actions que «ce corps» pose sur eux en les utilisant et en les transformant à sa mesure. Il laisse sa marque ou présence grâce à cette identité faite de sensibilité qui lui est propre. On parlera alors de réflexion lorsque la pensée prend conscience de la réalité à travers les réalisations de ce corps qu'elle anime. L'union du corps, forcément affectif et sensible lors des prises de contact conscientisées, s'effectue donc avec un Moi éminemment cogni-

tif. Le tout s'agence au sein d'une gestuelle de mieux en mieux articulée grâce à l'évolution corporelle qui progresse d'un organisme à *un corps qui devient mon corps à la présence accentuée au sein d'une pensée sensibilisée.*

Il est opportun de traiter maintenant la thématique suivant laquelle l'autonomie affective est la résultante d'un long *processus d'autonomisation*. Pour ce faire, les relations entre le corps et le Moi doivent être délimitées. Le *corps*, profondément affectif parce que chargé des «affects», évolue en symbiose avec le Moi, essentiellement cognitif puisqu'il tire son identité de la prise de conscience progressive qui l'accompagne. Il y a là une distinction quelque peu artificielle entre le corps et le Moi qui provient d'une vision historique dualiste dans laquelle l'esprit s'unit à l'enveloppe physique pour constituer la personne agissante. L'histoire de la philosophie en fait foi. La personne est dotée d'autonomie affective lorsque son autonomisation progressive s'étoffe lors de son passage à travers l'organisme, le corps, son corps, sa présence affective et sa prise de conscience cognitive.

1.2 Évolution de la dimension cognitive dans l'autonomie affective et progression de la gestuelle

La pensée se développe au fur et à mesure que les structures mentales s'élaborent, affirme Piaget (1936). Il fonde sa position sur l'organisation des actions exercées sur les objets. Pour nous qui lions l'autonomie à l'action, cette option est séduisante puisqu'elle colore l'autonomie d'allures génétiques à reflet cognitif. De plus, la position piagétienne inspire notre propos qui est de comprendre le processus d'autonomisation et son aboutissement en une autonomie affective.

Pour circonscrire l'évolution particulière de l'activité humaine telle qu'elle se manifeste chez l'enfant, une littérature abondante d'obédience piagétienne sert de tremplin à notre réflexion : Furth (1969), Von Cranach (1976), Cowan (1978) et Brief (1983). Ces auteurs soutiennent que l'activité est primordiale, car elle constitue le pivot du développement de l'enfant. Par le contrôle enrichissant de ses actions, l'enfant construit sa réalité et s'approprie le monde environnant. Selon Brief (1983), il est possible de distinguer dix phases progressives qui vont de l'émergence de la conscience à l'aboutissement de l'acte intentionnel et qui sont jalonnées par différents types de comportements

reflétant une conscientisation graduelle de l'action. L'introduction à l'étude de ces dix phases successives est fournie par l'évolution de la réalité que construit personnellement chaque individu.

Cette construction personnelle sous-entend que la personne concernée devient prête à, s'attend à, etc. ; bref, comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, elle est dirigée par son activité corporelle qui unit organisme, corps et pensée et permet ainsi de noter sa présence. La conduite de l'être personnalisée par cette présence échappe à l'emprise de son espèce ou à la domination d'un environnement anonyme. Signalons que la tendance constructiviste ne privilégie ni l'environnement ni l'espèce ; la démarche développementale vers l'autonomie permet de les concevoir comme des matériaux de base à harmoniser pour qu'émergent de nouvelles propriétés. Cette interprétation aux accents plutôt épistémologiques plonge ses racines dans les études psychologiques de Piaget.

Ces études posent leurs assises sur la phase sensorimotrice qui joue un rôle primordial dans la progression de l'autonomie jointe à l'affectivité. Ces mêmes études reprises quant à leur aspect formel révèlent que l'autonomie vue comme processus d'autonomisation réapparaît tout au long de la vie chaque fois qu'une personne doit vivre une expérience nouvelle, quel que soit son niveau de développement. En d'autres mots, les dix étapes de l'évolution de la gestuelle présentes dans le processus d'autonomisation se révèlent durant la phase sensorimotrice et se répètent à des rythmes différents mais sont toujours identiques dans les situations renouvelées. Ces dix moments forment une séquence telle qu'il devient facile d'interpréter les actions de la personne et de la situer selon son degré d'autonomie. Le tableau 4.1 résume et intègre l'évolution de la gestuelle en relation avec l'évolution psychique.

Reprenons chacune des composantes de l'évolution de la gestuelle pour bien saisir leur importance dans le processus d'autonomisation.

La motilité diffuse et le réflexe sont deux phases reconnues pour leur fébrilité lors des prises de *contact* avec le monde. Le mot «fébrile» met l'accent sur les mouvements un peu désordonnés vus comme de l'excitation qui «met en branle» l'enfant dès sa naissance. Ces premiers temps sont des atouts précieux dans l'éveil initial où l'être découvre la vie. Comme il a été précisé antérieurement, l'organisme s'inscrit d'abord comme «être

Tableau 4.1
Représentation de la progression de la gestuelle
en relation avec l'évolution psychique

Évolution de la gestuelle	Évolution psychique par enrichissement
1. Motilité fébrile	prédisposition
Motilité diffuse	orientée
2. Réflexe	durée
3. Réaction	+ début
4. Mouvement	+ fin
5. Comportement	+ résultat
6. Performance	+ effet
7. Geste	+ objectif
8. Acte	+ but
	+ effet
9. Action	+ intention
10. Conduite	+ dessein

vivant» et, plus précisément comme un «être qui bouge». «Les premières gesticulations de l'enfant n'ont aucun objectif dans le monde extérieur même si elles sont provoquées par l'extérieur.» (Wallon, 1938). Aussi paradoxal que cela puisse paraître, la construction d'une réalité s'effectue au fur et à mesure que l'enfant expérimente le monde à travers ses mouvements désordonnés.

Cette motilité fébrile et donc diffuse, caractérisée par une *force* qui met en jeu les *besoins et les instincts*, permet à l'organisme de découvrir ses limites et, par conséquent, d'esquisser un corps qui sera le sien. En effet, la motilité établit des zones de contact avec le milieu dont le statut est purement limitrophe. Il n'est aucune- ment question d'accorder au bébé des moyens d'action sur les choses qui l'entourent. C'est par le contact avec l'objet que le corps, peu à peu, enveloppe l'organisme et crée les zones limitrophes d'attouchements. Les sens tactile, auditif, olfactif, etc., sont d'un apport précieux pour faire surgir ce corps, phase primitive d'un Moi en éclosion. A sa naissance, l'enfant n'est donc pas démuné de moyens puisqu'il utilise tout son répertoire d'automatismes réflexifs et motiles pour dessiner les contours de son univers qui, il faut bien l'avouer, ne devient le monde qu'il connaîtra peu à peu que bien plus tard.

Le réflexe est une réaction involontaire d'un organisme vivant à une excitation dont le premier jet semble être provoqué lors de la

première respiration que signale le vagissement du nouveau-né ; il s'agit là d'un réflexe purement biologique. La succion fait aussi partie des réflexes, plus particulièrement de type biopsychologique parce qu'intimement liée à l'affectif. Wallon (1938) relie les réflexes aux «fonctions végétatives». Le réflexe permet au *corps de se mettre en branle* et, par la même occasion, de rendre la motilité instinctive initiale plus directive. De plus, le réflexe comporte l'idée d'une certaine *durée* du fait qu'il prend un certain temps à s'accomplir. Notons cependant qu'il ne semble avoir ni commencement ni fin consciente ; ce que le cri du nouveau-né nous fait bien sentir et ce que le bâillement nous indique aussi en nous mettant fort dans l'embarras. Piaget (1936) situe le réflexe au coeur des premiers balbutiements de l'activité humaine. Il cite les deux premiers stades, «la réalité extérieure ne peut avoir qu'une seule signification : les choses ne sont que des aliments pour l'exercice de réflexe». Le monde du nouveau-né se centre autour de l'organisme animé par des réflexes et se caractérise par un flot d'images, d'odeurs, de bruits, de contacts tactiles, de sensations viscérales qui se traduisent en confort et en inconfort. Devant cette cacophonie sensorielle et sensuelle, le bébé est démuné car, ayant esquissé des limites, il ne sait qu'en faire et ne peut donc se suffire étant donné qu'il n'a pas maîtrisé leur atteinte.

Comme nous le savons, le nourrisson dispose d'un certain nombre de réflexes : frissonner, tourner la tête si on le met sur le ventre, agripper un doigt tendu, etc. D'après ces exemples, il est évident que le réflexe provoque un mouvement sans qu'il y ait quelque reconnaissance ni même connaissance des objets qui l'ont provoqué. Cela signifie que, pour le nourrisson, tout contact volontaire avec le monde passe par l'intermédiaire des adultes. Pour lui, l'objet est indistinct, n'est pas recherché et encore moins fouillé. Ses mouvements ne sont que des incidents qui se produisent par hasard, sans aucune raison apparente. À cette étape, certains auteurs dont Wallon et Piaget parleront de «système autonome» parce que les fonctions végétatives se détachent de l'organisme maternel pour fonctionner : ce sont deux organismes distincts qui fonctionnent indépendamment l'un de l'autre. L'adulte suit d'un oeil discret ce qui se passe. Il laisse l'enfant accéder «selon son rythme» à l'univers qui l'entoure. Ainsi, l'enfant prend contact avec le milieu et, grâce à l'univers sensoriel, ce milieu prend des formes de plus en plus singulières. Soulignons

que les premiers contacts de l'enfant avec les choses sont bien plus de nature affective que cognitive, car les diverses impressions organiques touchent des zones vitales telles que la faim, le froid ou l'inconfort. On y retrouve des composantes de la motilité et du réflexe qui relèvent de la coïncidence des événements ; on ne sait ni pourquoi les choses se passent, ni comment, mais elles arrivent. Nous abondons dans le même sens que Wallon (1938) qui qualifie l'activité du début comme étant :

[...] élémentaire, discontinue, sporadique [...] sans objectif à long terme [...] échappe ainsi aux influences du moment présent ; en ce sens, c'est de l'instantané et sans réflexion. Par contre, elle est indispensable pour éventuellement accéder à la délibération, à une chaîne de raisonnement et à un appui sur le passé.

L'organisme ne peut prendre en charge les mouvements hétéroclites qui l'agitent dans ce monde des réflexes, bien qu'il soit le point de mire des sollicitations éparses. Au cours de l'étape suivant la période des réflexes, l'organisme commence à réagir aux assauts du milieu. La *réaction* naît de la provocation qui exige une réponse immédiate et non préétablie. Elle élargit énormément l'éventail réflexif puisque l'organisme individuel prend, dans diverses situations, la relève de l'espèce asservie par son passé évolutif. Contrairement au réflexe de bâiller ou d'éternuer qui se produit tel qu'il a été programmé, la réaction tactile ou olfactive s'effectue à un moment précis sous l'impulsion d'un agent provocateur. La réaction a donc, en plus d'une *durée*, un *commencement* dont la signification cognitive se traduit dans un mouvement doté d'un début ; alors une prise en charge commence et systématise un tant soit peu les relations avec l'environnement. Le contact sensoriel s'allie à la motricité selon une nouvelle organisation dans laquelle l'individu gouverné par ses réflexes se substitue à l'espèce. Plusieurs exemples montrent cette naissance psychique : suivre une personne des yeux ; chercher d'où vient un bruit ; vouloir attraper un objet à portée de la main (les mobiles dans le lit du nourrisson entraînent sûrement des réactions de sa part). Ces réactions sont commandées par des stimuli visuels, acoustiques, etc. Les mouvements réactifs répétés sont un bon moyen pour favoriser cet éveil psychique sensorimoteur grâce auquel l'enfant solidifie ses contacts avec le milieu ambiant. Par conséquent, cette phase n'est pas provoquée par des éléments qui proviennent de l'intérieur mais plutôt qui arrivent de l'extérieur et prennent des formes ou des contours différents

au fur et à mesure que les *minutes* s'écoulent. Le mot «minute» est choisi délibérément pour souligner le fait que les progrès de l'enfant sont rapides et considérables d'une étape à l'autre.

Dans l'optique du processus d'autonomisation, les réactions sont importantes puisqu'elles montrent que la perte de contrôle par l'espèce et la dépendance évolutive héréditaire sont un gain pour le processus d'autonomisation de l'individu. De plus, les liens sensorimoteurs sont à l'origine de l'organisation par la coordination des actions. L'évolution de la gestuelle précitée se modélise donc à travers l'enfant qui «réagit pour agir». Voyons maintenant le mouvement qui est étroitement lié à l'idée d'implication personnelle autodirigée dans laquelle l'enfant agit, avant tout, pour lui-même.

Les premiers contacts avec le milieu environnant occasionnent des réactions dont l'enfant commence à prendre conscience. Cela est précédé par l'éveil du sens de ses propres mouvements. En effet, le contact prend le statut d'une fin eu égard au mouvement qui l'a provoqué. Cette fin en s'ajoutant au déroulement et au commencement de l'activité concernée lui donne les caractères cognitifs nécessaires pour en faire véritablement un mouvement. La motricité gagne de l'importance par la richesse cognitive dont elle se pare au moment où le *mouvement* s'observe parce qu'il a *une durée, un début et une fin*. Les trois éléments sont reliés dans la motricité tout en accentuant l'idée d'un déroulement où interviennent les capacités sensorielles. D'abord centré sur ses besoins vitaux et physiologiques, l'enfant prend conscience de son corps à travers sa motricité jointe à son univers sensoriel. Par ce biais, il fait graduellement la différence entre son corps, celui de sa mère et celui de l'étranger (Bowlby, 1971). Cette distinction n'est pas exclusivement sensorielle mais induite grâce aux attentes d'actions. Ainsworth (1963) considère ces signes comme des manifestations de désir d'interaction avec la mère, de proximité et de contact.

C'est précisément quand l'enfant vibre avec son corps qu'il veut marcher, manger, jouer ou parler en solitaire. Le mouvement est cet aller et retour qui s'inscrit dans une durée plus ou moins longue selon les expériences vécues par l'enfant. Tout début est source de motivation à commencer lui-même les choses et toute fin devient l'occasion de recommencer afin de s'activer à nouveau. Le mouvement répété devient ainsi une fin en soi

qui permet à l'enfant de refaire les choses et de construire une réalité qui lui est propre.

L'enfant, en s'activant, personnalise ses mouvements de manière à particulariser ses façons de faire les choses. Il s'isole à tel point qu'il n'entend plus personne. Il est alors convaincu de pouvoir tout faire seul et de réussir sans aucune aide ; c'est le message d'indépendance qu'il donne au monde. Il se suffit à lui-même et s'enferme dans son univers comme s'il voulait se protéger d'influences nocives. Devenu capable d'agir seul et de penser en fonction de lui-même, il se donne une liberté d'action caractérisée par l'insoumission. C'est pourquoi le mouvement isole et l'enfant agit pour lui-même, tenant peu compte de l'environnement et de ce qui s'y rattache. En ce qui concerne le processus d'autonomisation, cette étape est précieuse puisqu'elle crée des cadres temporels et spatiaux où début, durée et fin du mouvement le situent dans son corps par rapport au milieu. Cela signifie que l'on ne traite plus avec un organisme commun à tous, mais avec un corps qui agit à l'aide de mouvements adaptés et particularisés.

Le comportement se manifeste dans son sens le plus entier lorsqu'il s'identifie grâce à *une durée, un début, une fin et un résultat*. Pour le réaliser, le contact sensoriel, oublié un instant lorsque l'enfant jouit de la motricité dont il vient de prendre conscience dans le mouvement, obtient un statut qui lui est propre. Il n'est plus le point d'arrivée d'une activité qui s'exerce et par hasard prend contact avec un monde quelconque, il est la réaction du milieu intéressante en soi et, donc, contact ayant une existence distincte. L'intérêt qui s'y attache dorénavant occasionne sa prise de conscience en tant que résultat du mouvement qui y a abouti. Pour l'enfant, cela se traduit par une attente de quelque chose de tangible. Un exemple concret est celui du mobile que l'enfant touchait au hasard et que, grâce à sa prise de contact avec l'objet, il devient maintenant capable de saisir pour reproduire le bruit qu'il souhaite entendre. «La prise de contact» du début de la gestuelle est enrichie par l'établissement de liens entre ces contacts, ce qui vient renforcer l'idée d'un être qui construit sa réalité à l'aide d'un enchaînement des contacts sensoriels qui amènent vers le résultat déjà obtenu. Comme le résultat est amené par le mouvement, il lui appartient, fait corps avec lui, ne s'en détache pas et ne peut donc s'accrocher aux autres. De là, cet aspect un peu saccadé qu'ont des mouvements

successifs qui ne semblent pas être reliés ensemble. Il n'est pas étonnant que le behavioriste, friand de comportements, accepte sans sourciller que l'individu puisse les maîtriser les uns après les autres en fonction des objectifs d'apprentissages choisis sans que ceux-ci aient une quelconque ressemblance entre eux. Pour lui, chaque comportement forme une entité séparée dont l'acquisition ne relève ni de celui qui précède ni de celui qui suit. Il n'aura donc aucune objection à ce que les apprentissages se fassent en accord avec des objectifs distincts et discontinus. N'ayant pas à expliquer le comportement à l'aide de termes théoriques patiemment réfléchis, il peut l'observer, le segmenter, le stimuler et le conditionner. Il peut ignorer le développement de la personne et se vouer exclusivement aux apprentissages de comportements aboutissant à des résultats.

En étant amené dans et par le mouvement au résultat, l'être *dirige* chaque mouvement sans tenir compte du contexte ou de la présence d'autrui. Il est enfermé dans ses élans, sa gestuelle, pour arriver à un résultat mettant en évidence son expérience et lui conférant son identité. Chaque comportement est le fruit historique du passé qui a scellé le mouvement au résultat. Dans cette optique, Montagu (1971) interprète l'expérience enfantine en précisant que l'enfant construit sa réalité du monde extérieur, sa forme, sa configuration, son espace, les images à partir de son expérience, par les perceptions de ses sens. Cet auteur met en évidence la conscience d'une personne dont les mouvements ne sont plus vains, car ils mènent à des résultats créant la distance nécessaire pour qu'elle se sente indépendante des choses. Pour cheminer vers une certaine autonomie, chaque étape décrite jusqu'ici introduit des éléments au statut cognitif qui attestent d'une indépendance progressive. Motilité, réflexe, réaction, mouvement et comportement font désormais partie du bagage cognitivo-affectif et sont garants des progrès qui amènent la personne vers une prise de conscience de mieux en mieux articulée.

L'étape suivante augmente encore ce sentiment de réussite en introduisant le sens d'une responsabilité plus personnelle dans la production de résultats attachés au comportement. En effet, l'enfant accomplit une *performance* grâce aux qualités premières qu'il attribue au comportement : une *durée*, un *début*, une *fin*, un *résultat* et, *finalement*, un *effet*. Transformation du résultat qui ne veut plus être amené mais atteint. L'effet se réalise lorsque le mouvement n'aboutit pas et donne la conscience d'une réalité

qui s'oppose «presque» à la personne qui émet le mouvement. Le comportement qui amène son résultat est par sa reproduction affaire d'habitude à l'égard d'un monde qui se soumet aux actions de l'enfant. Trahi dans son quasi-automatisme, le comportement n'amenant plus le résultat fait prendre conscience à l'enfant des réalités d'un monde qui lui échappe. Dans l'optique de Piaget (1936), l'effet se pose et s'oppose en même temps puisqu'il est ce qui est produit, mais aussi ce qui aurait pu ne pas se produire. L'attente, avec son bagage d'affectivité, peut donc être le fruit de la mécontente. Le processus d'autonomisation monte d'un cran affectif lorsque la personne se constitue par opposition ou dissociation en se séparant du monde qui était une réalité attendue. Notons que l'habitude engendre un manque de conscience par la présence des éléments attendus qui ont pour rôle d'être le résultat intégré dans un Moi qui ne peut s'en départir. L'activité habituelle qui se réalise sans heurts chemine sur un sentier qui n'a pas de bornes et dont les distances entre point de départ (le Moi) et point d'arrivée (le monde) ne se créent pas.

- Le comportement qui amenait un résultat habituel devient une performance et même toute une performance, car il provoque maintenant un effet conscient. N'oublions pas que l'individu, initialement inconscient de ses comportements habituels, ne peut concevoir qu'ils puissent varier. Par exemple, il nous est impossible de prendre un autre autobus que celui pris chaque matin si, à un moment donné, nous nous sommes rendus conscients de cette habitude. À partir du moment où il y a opposition, l'organisme se transforme en un «être combattant» qui s'arme de gestes pour gagner la bataille avec un milieu qui tend à lui échapper. L'objet que la performance rend conscient devient important d'abord, par son existence et, ensuite, par les propriétés qu'il possède. De fait, plus il y a d'opposition, plus la diversité des propriétés révélées favorise l'émergence d'une conscience avivée qui se polarise en une conscience de l'objet face à celle du moi.
- À travers les messages intéroceptifs qui mettent en jeu la sensibilité, le Moi prend corps et, bien entendu, se campe «corps qui s'attend à quelque chose». Sur l'autre versant, les messages extéroceptifs accordent une dimension sensorielle plus particulière à l'objet dont le Moi prend connaissance.

L'adaptation passe donc par l'être performant qui autorise le Moi à épouser les contours du monde devenu une réalité construite par étapes. Il y a performance à partir du moment où le comportement doit produire un effet qui pose en même temps le Moi qui cherche à le produire et la réalité là où le Moi se réalise. Le pouvoir de produire un effet par sa gestuelle intègre un autre ingrédient dans le processus d'autonomie. Cette position dépasse la vision classique où la performance correspond à un degré d'efficacité, avec tout ce que cela suggère de contrôle, de fidélité et d'absence d'erreurs.

La phase suivante accentue, à travers la gestuelle, la distanciation entre le Moi et la réalité ; ce qui, bien entendu, favorise l'autonomie. L'effet s'y trouve attendu et, par ce biais, se fonde *le geste*. En lui et par lui, on s'attend à quelque chose et l'atteindre prend alors la forme d'un certain accomplissement. C'est pourquoi le geste, *en plus d'avoir une durée, un début, une fin, un résultat, un effet, a aussi un objectif*. Ayant alors des raisons pour atteindre cet objectif, une certaine motivation intrinsèque anime la personne tout au long de son cheminement pour parvenir à la cible. Par une planification de sa conduite et de ses stratégies, elle crée sa propre réussite et ce, à travers une démarche personnalisée. Notons le progrès qui mène du résultat à l'objectif. Ce dernier, bien qu'attendu en tant que point terminal d'un comportement, reste le produit de cette activité. Il s'en détache dès qu'il émerge dans la réalité par le comportement. Tout différent, l'objectif visé par le geste qui s'y achemine lui accorde ses qualités. Il ne peut se détacher du geste qui reste son progéniteur attiré. Il y a une certaine fierté à cheminer vers un résultat, mais il y a le sentiment d'un accomplissement à atteindre un objectif. Tout au long du parcours actif en vue de réaliser un objectif des retouches sont possibles en autant que l'on garde en tête la visée du but fixé. L'investissement émotionnel y est donc plus fort que lorsqu'il s'agissait simplement d'obtenir un résultat neutre. Pour mieux comprendre le changement évolutif des comportements en geste, servons-nous des exemples suivants :

Tous ces comportements visent des objectifs à travers leur statut de geste ; ainsi, manger permet de goûter et laisse pressentir l'idée d'aimer et de ne pas aimer l'aliment présenté. C'est peut-être dans cette veine que l'on dit que «les goûts ne se discutent pas» puisqu'ils trahissent des tendances. Il en est de même pour les comportements qui consistent à humer et à toucher, qui

Comportement (avec effet) geste (avec objectif)

humer	----->---->	sentir
manger	----->---->	goûter
toucher	----->---->	saisir

peuvent être saccadés lorsqu'ils ont des effets impromptus. Ils gagnent de la fluidité du geste propre à «sentir» et à «saisir» lorsqu'ils visent et s'installent à plus long terme. La personne ne touche plus pour toucher mais parce qu'elle a maintenant un objectif et sait pourquoi elle veut toucher. Son geste est pensé en fonction de ses besoins et de son désir de faire quelque chose avec l'objet touché. De plus, en reproduisant son geste différemment, l'individu n'est plus sujet à la répétition du mouvement qui semblait saccadé et d'où la visée était absente. La fluidité du geste témoigne d'un certain contrôle, donc d'un certain degré d'autonomie chez la personne. Ainsi, le geste met en jeu des éléments d'ordres affectif et cognitif pour éviter les accents saccadés du comportement.

La limpidité du geste est une autre caractéristique qui permet de sentir qu'il appartient à la personne et qu'il n'est plus appris ou copié mais intégré à elle ; elle y insère son Moi devenu de plus en plus articulé. Notons aussi l'insertion de la gestuelle dans la vie quotidienne avec ses exigences fonctionnelles. La personne est capable de faire le bon geste au bon moment, donc de s'articuler et d'articuler ses gestes en fonction d'elle-même. La fluidité et la limpidité du geste sont liées en grande partie au champ expérientiel de l'individu dans un contexte donné. A nouveau, nous ne pouvons trop insister sur les ajouts enrichissants, à caractère épistémologique, qui révèlent la complexité du processus d'autonomisation et le développement de l'autonomie affective.

Voyons maintenant la manière dont le geste met en relation le développement affectif et cognitif de l'individu. Ce dernier fait appel à son «senti» et se réfère non seulement aux sens mais à leur intégration dans laquelle l'aspect «réfléchi» ressort et dénote un certain examen de la situation à partir de l'expérience. Cette intégration du geste en un tout fluide lié aux expériences antérieures se traduit en un «senti» expérientiel qui se manifeste par la confiance en soi. Il ne faut pas s'étonner que la familiarité d'une activité mette en jeu des comportements saccadés

lorsqu'elle s'utilise dans un contexte inattendu et, par contraste, donne lieu à des gestes fluides dans des situations habituelles. Étant donné la diversité développementale, l'enfant se satisfait de mouvements pour un cas, de comportements dans un autre et agit avec l'aplomb du geste élégant dans une troisième occasion. Souvent, l'enfant de la maternelle dont la communication orale est très développée peut être concurremment malhabile au niveau de ses gribouillages.

Progressivement, le corps et la pensée se développent de concert pour revêtir les actions de dimensions physiques et psychologiques qui permettent à l'individu d'agir délibérément. Par l'enrichissement et, plus précisément, par cette union du corps et de la pensée, la petite enfance s'achemine vers l'enfance. Cependant, aucune généralisation absolue ne peut en découler, puisque la gestuelle évolue en fonction de l'expérience vécue. Il s'ensuit que le processus d'autonomisation qui lui est lié se poursuivra différemment selon la richesse expérientielle retirée des situations ou rencontres. L'autonomie, par sa dépendance envers un corps qui agit, est chargée de son «senti», de son affectivité. Elle devient proportionnelle et dépendante de la gestuelle développée à chaque occasion. Ainsi, elle ne caractérise pas l'être humain qui se sent assez mature pour accéder à l'indépendance, mais se gagne en fonction de chaque geste qu'il pose et se renouvelle dans toute situation difficilement maîtrisée.

La phase suivante enrichit le geste pour en faire un *acte*. Celui-ci est entrepris lorsque la personne est capable d'atteindre *un résultat et un objectif à l'aide d'une visée qui annonce son but*. L'être devient de plus en plus conscient de sa réalité et, de ce fait, il est prêt à agir puisqu'on s'attend à quelque chose de sa part ; on peut même entrevoir les résultats. Il commence à relativiser en prenant en considération toutes ses possibilités et les effets de ses actes sur l'avenir. La visée s'ajoute aux effets attendus et offre le luxe du recul à celui qui veut agir. Il y a là un apport supplémentaire à l'autonomie, car la personne peut dorénavant imaginer les conséquences de ses gestes afin évidemment de les diriger. La particularité des contextes offre à l'acte la possibilité de s'adapter à ses contours précis de manière à lui permettre de se diriger vers un but déterminé. Il se dirige vers lui tout en étant contrôlé par la connaissance de la situation où il s'insère. Dans ce cas, l'individu agissant vise un point d'arrivée à son action qui, étant dépendant de conditions particulières, a une valeur épisodique.

Le but atteint a des qualités à court terme liées au contexte où il se réalise et ne peut se placer dans la foulée d'une existence ou d'une réalité globale.

Un ensemble d'actes ayant chacun leur visée forme à ce stade du développement un enchaînement lorsqu'un but commun peut enfin lier ces actes pour créer une action. Cela devient l'acte *intentionnel*. Au lieu de l'acte dirigé par une visée, on retrouve l'action orientée vers un but non plus épisodique mais persistant. Un pas de plus s'effectue lors de cette phase dans laquelle l'acte s'associe à d'autres actes pour former une séquence directive et dirigée. Il y a ici une différence à noter entre l'enfant initialement agité, désorienté dans ses mouvements discontinus sans but à long terme et celui plus calme qui poursuit avec acharnement des objectifs à long terme envisagés grâce à des stratégies soigneusement choisies ; il maîtrise enfin tous les éléments qui définissent son autonomie.

Le processus d'autonomisation dans lequel le corps et la pensée s'identifient et s'unissent par l'action, dote la personne d'un *langage du corps*. En effet, au fur et à mesure de l'investigation de l'enfant dans l'action, son corps prend *les contours de sa propre personnalité* et le construit comme *personne singulière*. On touche ainsi à une double dimension : ***affective*** en ce qui concerne les attitudes et le contact, ***cognitive*** par la réflexion dans l'action où la prise en considération du passé expérientiel introduit une sémantique tenant compte des autres et de l'environnement. Le langage du corps veut dire deux choses précises : 1) *la progression dans la découverte de son corps* à travers la maîtrise de ses gestes, le contrôle de ses fonctions vitales, le jeu de sa physionomie, la communication par sa gestuelle, les variations des mimiques ou des poses ; 2) *la progression dans la lecture du corps de l'autre* pour saisir, comprendre, communiquer, se camper par rapport à, établir des liens et des rapports d'empathie ou d'antipathie. Par conséquent, c'est dans et par l'action que toutes ses qualités humaines se développent.

L'action fait prendre pleinement conscience à l'enfant de son Moi. Par la séquence d'actes qui y est rattachée, l'enfant peut envisager les résultats et en prévoir l'aboutissement. Chaque acte le conduit à réaliser les éléments qui l'amènent à bon port ; s'il dévie de son intention, c'est à lui d'adopter les stratégies pour réorienter sa démarche. L'action suppose une réflexion, donc cela exclut les mouvements instantanés. Elle fait réaliser les

choses délibérément, car toute la personne est mise en cause par la réflexion reliée à chaque acte entrepris. En ce sens, l'acte était épisodique avant que chacun des mouvements se précise en une action résultant d'un engagement formé grâce aux actes successifs. Un exemple typique pour expliquer cette position est celui de l'élève dont l'objectif est d'obtenir de bons résultats au terme de ses études. Il doit, tout au long de ses années de scolarité, prendre les moyens nécessaires pour étudier et évaluer ses acquis à chacune des étapes de son cheminement afin d'arriver à son but ultime. Le Moi prend alors une force de plus en plus grande, car la pensée se précise au fur et à mesure que l'action se déroule. Une certitude à l'égard du résultat aurait l'effet néfaste de créer l'habitude qui empêcherait la prise de conscience rattachée à l'action. Il est approprié de préciser que certains enfants, en raison d'un effet répétitif habituel, sont assurés de leur échec dans une matière donnée et abandonnent avant même d'entreprendre le cours. C'est pourquoi, en tant qu'éducateur, il faut rester vigilant et voir les signes avant-coureurs d'une telle démission. Cependant, l'action dont la visée ultime ne peut être atteinte par l'action globale, peut être subdivisée en objectifs orientés vers des actes ponctuels et successifs plus faciles à contrôler. L'attitude à adopter est de décomposer une tâche globale en petites tâches plus faciles à terminer.

La conduite vient culminer dans l'évolution de la gestuelle en y ajoutant le *dessein*. Comme elle est l'accomplissement d'une gestuelle patiemment dirigée avec toute la panoplie des gestes qui l'ont précédée, on peut prétendre que la conduite peut mener vers un projet comportant une série d'actions plus réfléchies et une prise de conscience plus grande des objets. L'action devient prolongée et poursuit une idée plus englobante qui est celle du projet. Le projet est vu dans toute sa globalité parce qu'il inclut toutes les idées déjà émises qui vont de l'éparpillement, à l'idée succincte, à la mise en relation des idées, à l'élaboration du plan d'action en fonction de l'environnement dans lequel la personne est baignée et, finalement, au projet proprement dit ; cela suppose la prise de conscience de tout ce qui précède pour converger vers une réalisation plus ciblée. À cette étape, on considère plusieurs avenues possibles, on cherche l'information susceptible d'aider, on échange et débat des idées, on utilise des stratégies propices à faire cheminer, on s'implique totalement pour faire transparaître certains éléments clés du cheminement, on entrevoit la fin du projet et on prévoit les difficultés et les réalisations

possibles. Bref, on est en mesure d'investir de son énergie dans le futur. À ce propos, Erikson (1968) insiste sur la «générativité», soit de poursuivre des projets animés par le présent tout en le dépassant et en travaillant intensément pour construire le futur afin de soutenir le développement des autres. Ainsi, s'oublier implique qu'on puisse se mettre à la place de l'autre, ce qui transcende la «centration sur soi».

Par conséquent, avant de se situer par rapport au futur, il serait opportun d'agir dans le présent par l'acquisition d'habiletés propres au contrôle sur soi. À cet effet, l'évolution de la gestuelle s'intensifie du saccadé au plus fluide : les gestes plus précis augmentent la maîtrise de l'objet et, la prise de conscience qui s'ensuit rend possible son utilisation dans un contexte plus précis. Comme le montre le tableau 4.1 sur la progression de la gestuelle où se reflète l'enrichissement graduel de l'univers psychique, tout se construit peu à peu dans un univers toujours plus complexe, ce qui a pour effet d'amener la personne vers plus de conscience.

Ce tableau met en évidence les liens développementaux profonds qui unissent le corps agissant et la pensée réfléchie. D'un côté, la gestuelle prend une allure plus fluide dans laquelle apparaît un être qui gagne le contrôle de son corps. De l'autre, le monde psychique acquiert des qualités qui articulent la réalité, réflexion du monde sur laquelle il va fonder ses décisions à travers des actes de plus en plus délibérés. Il est indéniable qu'on assiste là à un processus d'autonomisation dans lequel le psychisme individuel laisse entrevoir l'aboutissement vers un corps très manifestement autonome mais qui, de plus, le ressent par ses fibres émotivo-affectives. À cet égard, il importe de souligner que tout geste, tout acte, puis toute action reflètent une prise de conscience des détails présents dans le milieu ambiant mais aussi se répercutent dans un corps sensible qui s'investit par ses attentes et donc par ses attitudes.

1.3 Évolution de la dimension sociale dans l'autonomie affective et progression du Moi

De prime abord, il convient d'expliquer succinctement la progression du Moi de la personne qui construit sa réalité. Notons que celle-ci est tributaire de la gestuelle qui en fonde l'infrastructure. Parallèlement au développement de la gestuelle se réalise la prise de conscience du corps qui devient le Moi personnalisé. Bien entendu, la réalité à laquelle ce Moi s'adresse a des couleurs

profondément socioculturelles. Donc, quatre plans apparaissent dans la progression du Moi : la formation du Moi, l'inscription du Moi au monde, l'élargissement du Moi et la prise de conscience du Moi. Il s'agit bel et bien d'une progression, car le Moi prend des dimensions de plus en plus riches mettant en jeu l'organisation, les décisions, l'interaction, sources de son autonomie. Le tableau 4.2 représente les composantes de la progression du Moi par rapport à l'évolution corporelle.

Reprenons succinctement chacune des composantes du Moi dans l'évolution corporelle.

La formation du Moi

La progression du Moi de l'enfant est évidemment reliée à l'organisme qui évolue, telle qu'elle a été présentée antérieurement, vers un corps qui s'identifie comme «mon corps». L'évolution corporelle prend d'abord la forme de l'organisme où l'hérédité, l'inné et les interactions réactives jouent des rôles d'initiateurs à l'égard du monde. Cette étape inscrit le Moi sur le plan de la formation du Moi parce que l'être commence à se séparer de l'unité initiale porteuse, en l'occurrence, la mère. «Former» prend le sens de se créer, se constituer par son action. Cette période, aux accents sensoriels et même sensuels, met en jeu les modalités intéroceptives et extéroceptives dans lesquelles les sens se situent dans le prolongement de l'attachement. Le Moi se constitue donc dans la foulée des relations qu'il établit avec l'environnement. L'être a besoin de l'autre pour se satisfaire, se donner les éléments de base pour se constituer et, ultimement, pour se préparer à affronter les aléas de la vie. Il s'ensuit que pour former son Moi, l'individu a besoin d'une certaine liberté d'action et aussi de la complicité affective de son entourage. C'est grâce au support de la diversité de l'environnement que l'enfant actif acquiert le

Tableau 4.2
Représentation de la progression du Moi en
relation avec l'évolution corporelle

Évolution du Moi	Évolution corporelle
Formation du Moi	Organisme
Inscription du Moi au monde	Corps
Élargissement du Moi	Présence
Prise de conscience de son Moi	Pensée sensible

dynamisme qui lui permet de s'inscrire comme unité distincte. En somme, l'activité réactive ou réflexive de l'organisme inscrit l'être dans des limites sensorielles et musculaires délimitant le pourtour d'une entité qui deviendra éventuellement le Moi.

Le Moi n'est pas un élément défini d'emblée, tout constitué dès la naissance, plus ou moins enveloppé et que la tâche éducative consisterait à dévoiler. Il se constitue à travers les expériences successives où coïncident sa propre conscience et celle que l'autre a de lui. Il faut retenir que l'organisme qui agit et réagit ressent en lui les potentialités de son être agissant. Il s'inscrit dans et surtout face à ce qui n'est pas lui. De là, l'étonnement suprême du bébé face à la mère qui lui parle, le nourrit, le dorlote dans un dynamisme qui le pose, le crée et le privilégie parmi tous les autres nourrissons. Il n'est pas étonnant qu'il souffre d'une jalousie angoissante lorsqu'il est supplanté par un autre bébé. Dans la mesure où l'enfant acquiert progressivement une certaine indépendance vis-à-vis de sa mère (Spitz, 1958), il perd sa protection et fait face aux autres. Pour plusieurs auteurs (Wallon, Piaget, Spitz, Zazzo, etc.) pendant les premières années, le Moi n'a pas assez de substance pour être reconnu et pour s'imposer aux autres. C'est pourquoi, le désir de dominer chez les jeunes est relié à la différence d'âge. Le jeu établit les liens nécessaires pour amenuiser cette différence d'âge et affaiblir la tendance à la domination, il contribue à entretenir des relations fraternelles, à améliorer le caractère du sujet et aide à son adaptation aux autres. Tout au long, on constate l'influence socialisante d'un environnement où vivent les autres et dont le Moi s'imprègne.

La conscience est déterminante dans le développement du Moi et, par la chaleur et l'affection qu'on retrouve dans le milieu familial, l'enfant peut y accéder graduellement. L'activité familiale doit être délibérément sélective envers lui, pour lui donner vie et donc identité. L'accidentel n'a pas sa place pour un Moi qui cherche à se défaire de l'organisme. Ainsi, l'idée de considérer l'âge est peut-être importante mais elle est surpassée par la conscience que l'être se fait des choses et des événements. Les premières manifestations de cette prise de conscience de soi se traduisent par l'opposition d'un Moi qui, pour Spitz (1958), est l'indice d'un progrès important de la personnalité et contribue à alimenter l'inscription du Moi au monde. Tant que l'être est incapable de faire la distinction entre le Moi et le monde extérieur, ses

gestes restent diffus et ne s'expriment que sous forme d'explosions non dirigées et éparpillées. On peut même extrapoler en affirmant que tout l'organisme réagit avant que le corps ne soit prêt à s'exprimer.

L'inscription du Moi au monde

L'organisme devient «corps» lorsque les mouvements dispersés s'intègrent. Le corps devient «mon corps» lorsque les comportements s'enchaînent. Cette évolution passe donc par une gestuelle qui originellement saccadée se révèle enfin fluide. Les répétitions de mouvements décousus connaissent des variations qui en font des reproductions enchaînées. Point crucial, tout développement est tributaire d'un organisme qui, lorsque je me l'approprie, devient mon corps. Par conséquent, le Moi émerge d'un organisme qui se particularise dans un corps. D'où le rôle important de la mère protectrice qui entoure de gestes idiosyncrasiques le bébé qu'elle transforme ainsi en son enfant. Par sa sollicitude, elle cisèle un être qui lentement se différencie et sort d'un monde indifférent. D'abord, dépendant de sa mère, l'enfant s'en détache grâce aux nombreux gestes dont elle l'entoure. Elle l'enveloppe pour mieux le développer. Il peut alors se retourner et regarder le monde. En effet, les manifestations de résistance qu'il va alors poser l'entraîneront à s'opposer à cette sollicitude permanente. L'utilisation du «non» mais aussi de gestes plus violents, comme le fait de repousser, fuir, mordre, taper ou tirer les cheveux, démontre cette tendance à couper le cordon ombilical de ce Moi unifié à celui de la mère. Ce double Moi se scinde lors d'une méiose souvent ressentie comme une trahison des deux protagonistes. Il se crée ainsi des affects qui établissent des liens entre l'activité et la prise de décision relative au corps. Par ses actions, l'individu, peu à peu, coordonne et contrôle ses mouvements. Ses gestes deviennent mieux orientés et il assimile les propriétés des objets en construisant sa réalité. Cela lui permet éventuellement d'échanger tout en s'accommodant grâce à l'équilibre produit par l'action qu'il répète pour s'assurer des retrouvailles. C'est alors l'inscription du Moi au monde où le corps affectif s'unit aux aspects plus proprement cognitifs par l'organisation de ses comportements. Les progrès intellectuels par la maîtrise du corps, l'exercice de nouvelles capacités et l'exploration de l'environnement prennent tout leur sens. En effet, le tonus corporel induit par chaque comportement est ressenti dans tout le corps.

Cette canalisation des progrès intellectuels et moteurs est la source de sa prise en charge personnelle. Antérieurement, le manque de possession des moyens fonctionnels accentuait la dépendance de l'enfant envers l'emprise de la mère. Peu à peu, la prise de possession de ses pouvoirs crée un éloignement graduel qui, grâce à la gestuelle qui l'accompagne, permet à l'adulte averti de comprendre que l'enfant a moins besoin de lui, car il est prêt à répondre à ses propres besoins ; le Moi de l'enfant se fait alors sentir et même ressentir. L'inscription du Moi au monde veut donc dire qu'il s'y est installé par ses messages sensoriels intéroceptifs. Ceux-ci annoncent qu'il n'est ni dépaycé, ni désincarné mais bien incarné au sein d'un milieu qu'il a commencé à s'approprier.

Élargissement du Moi

À ce stade, la personne ressent l'importance d'établir des relations. Apparaît alors la dimension de la présence par les gestes et les actes qui permettent au corps de se positionner. Chaque geste devient l'occasion pour le corps de s'inscrire dans le milieu par les messages extéroceptifs qui l'accompagnent ; il prend littéralement position dans le monde qu'il acclimate en tant que son milieu. L'imitation lui donne l'occasion de découvrir les choses qui ne varient pas. L'assimilation répétitive si bien utilisée par Piaget donne lieu à la reproduction de gestes, et la comparaison fait inévitablement émerger la conscience des propriétés qui caractérisent la réalité. L'individu «agissant» essaie de se situer parmi les choses stables. Plus tard, il coordonne ses gestes, enchaîne ses actes afin de s'organiser à travers des moyens qui lui permettent de rendre permanent l'environnement auquel il s'est adapté. Il peut ensuite déboucher sur une prise de conscience de son action à travers des conduites réfléchies qui le rendent capable de prévoir et de se projeter dans l'avenir. Cet élargissement du Moi signifie donc la possibilité d'inscrire une présence où prédomine le tonus corporel actuel dans le devenir expérientiel révélant la permanence du monde. Je suis présent dans le monde parce que mon Moi s'est constitué à partir d'expériences passées pour s'inscrire dans les actions futures. Le corps est devenu rationnel et à même de prendre conscience par la pensée.

Prise de conscience de son Moi

La prise de conscience du Moi est une notion à laquelle les auteurs se réfèrent pour expliquer beaucoup de choses sans vraiment

les analyser. De là, certaines ambiguïtés qui persistent dans deux domaines particuliers. Celui de la psychologie où l'on met l'accent sur le Moi et le sentiment d'exister avec les prises de conscience réfléchies où l'intuition et le sens de l'individualité prédominent. L'identité du Moi se forme chez l'enfant par l'affirmation et la prise de conscience de sa position personnelle qui le différencie d'autrui. L'autre domaine est celui de la psychanalyse où émergent la prise de conscience de soi, l'organisation des tendances personnelles et la prise en considération des actions menant au contrôle et à l'adaptation à la réalité.

Wallon et Freud, qui oeuvrent respectivement dans ces deux domaines, maintiennent que le nouveau-né est inconscient de son identité personnelle, qu'il ne fait pas la différence entre ce qui est extérieur ou intérieur à lui. Par contre, au fur et à mesure qu'il évolue dans l'univers, il acquiert cette conscience. Dans cette même perspective, Spitz (1958) insiste sur la période du démarrage de l'activité personnelle comme agent d'organisation du Moi. En effet, c'est en reliant les moments de son existence qu'il s'organise au sein du milieu et s'identifie comme personne.

Les contacts et les échanges avec autrui offrent des données qui, au fur et à mesure qu'elles sont dirigées par la pensée, se coordonnent et surtout se superposent pour donner une vue plus juste des éléments constituant la trame de la réalité et de la prise de conscience de son Moi. Ce point mérite qu'on s'y attarde. La gestuelle, au cours de son développement, unit de mieux en mieux et de plus en plus étroitement l'organisme au psychisme. Un corps et un Moi qui se font «miens» deviennent les intermédiaires entre la pensée et le monde ; ils s'appuient l'un et l'autre pour donner «savoir» et «réalité». La réalité telle qu'elle est décrite antérieurement est donc le fruit cognitivo-affectif qui émerge du travail symbiotique du corps et de la pensée qui s'actualisent par la gestuelle. Ainsi, la pensée prend «corps» et évolue plus précisément sur le plan de la connaissance en permettant à l'individu «d'attaquer la réalité». La pensée provient du lent processus de conceptualisation où se construisent, par superposition des expériences, les concepts qui refléteront ce qui leur est commun. Pour Piaget, la réalité qui jaillit se résume structurellement à tout ce qui demeure permanent lors des transformations que l'on fait subir au milieu.

Ajoutons que l'intellect se définit par l'action dans le milieu ; agir devient donc «être intelligent». Toute connaissance

s'élabore par l'activité qui détermine ce que l'environnement offre comme données premières. Celles-ci sont traitées par un processus d'identification des constantes analysé par Piaget (1936) comme des fonctions innées d'assimilation. Ce processus est, bien entendu, structurellement complexe. Cela implique pour l'autonomisation que l'être est, à travers ses actions, le ferment initial de ses connaissances. En ce sens, plus il contrôle le devenir de ses actions, plus il se rend responsable des connaissances qu'il est capable de construire. Pour reprendre les idées présentées pour conclure le paragraphe sur l'élargissement du Moi, il faut noter que la présence envahissante de l'être s'effectue par la reproduction des actions lors de situations diverses où ressortent ce qu'elles ont en commun. L'être devient donc de plus en plus conscient d'un monde stable qui lui révèle sa pensée concentrée autour des actions transformatrices qu'il lui fait subir. Cette pensée, qui pose le monde avec ses éléments constants comme étant la réalité à laquelle il faut s'attendre pour agir de manière appropriée, entraîne forcément une prise de conscience réfléchie et révèle un corps qui est le messenger privilégié de cette attente. Pour être conscient d'un Moi, cette attente relie la posture présente aux antécédents expérientiels, et ainsi se fonde une certaine permanence. Il est évident que les événements qui déterminent la posture renouvelée se situent dans un contexte social et que leurs propriétés obtiennent leur constance du fait qu'elles se superposent dans la pensée. Ayant découvert ce qui est constant socioculturellement, nous nous acheminons vers une prise de conscience du Moi persistant en pensée et en affectivité.

Pour conclure sur ces quatre plans du développement du Moi, il convient d'ajouter que l'évolution épistémologique fait émerger l'être «agissant» qui engendre simultanément la pensée conceptualisante et la réalité qui se constitue. En cela, l'être évolue du réactif à l'interactif par la mise en oeuvre de ses sens, de ses perceptions, de ses actions et de leur coordination. La pensée psychanalytique freudienne définit le Moi à partir des pulsions instinctuelles de l'enfant. Par contraste, le Moi connaissant m'identifie au fur et à mesure qu'il crée la réalité dont il devient de plus en plus conscient. Ce Moi inclut à la fois son corps qui se constitue et le corps social d'où il émerge. Pour en rendre compte, il nous faut faire appel aux quatre phases qui jalonnent l'évolution de l'identité : 1) formation du Moi ; 2) inscription du Moi au monde ; 3) élargissement du Moi ; 4) prise de conscience du Moi identitaire.

2. Synthèse de l'étude des différentes évolutions de l'autonomie affective

Un survol des sections précédentes démontre que l'enfant sort du cocon biologique lorsqu'il se rend maître de son environnement et l'élève au niveau du milieu ambiant. D'abord, il s'organise au sein de la multitude des pulsions organiques. Ensuite, l'adaptation aux conditions environnementales lui permet de s'infiltrer dans un univers où il se sent libre d'agir en fonction de traits psychologiques qui lui sont propres. Il passe du potentiel général à l'effectif particulier. Ce n'est surtout pas en réagissant et en étant esclave assujetti à des conditions environnementales qu'il démontrera ce dont il est capable. Le développement de l'autonomie est alors opposé à l'idée d'un enfant façonné en fonction d'un modèle que lui impose le milieu. Lorsque l'enfant s'inspire d'un modèle, il reproduit les gestes et les actions des autres tout en faisant une sélection en fonction de ce qu'il sait déjà. A certains moments, il y a sûrement des effets bénéfiques à retirer de l'imitation de ce modèle et ce, face à certains individus, mais soyons conscients de ses limites. L'accent est mis sur les activités qui émergent de la personne par ce qu'elles révèlent de sa spontanéité et de son authenticité. Pour cela, il s'agit de dépasser le modèle «stimulus-réponse» et le conditionnement tel qu'il est proposé par les behavioristes. Plus précisément, la phase du comportement avec effet, que nous notions dans la progression de la gestuelle, est dépassée par le geste qui vise l'objectif dont il anime les particularités. Ce n'est donc pas l'effet qui gouverne comme dans le conditionnement instrumental, mais le geste qui pose et même dépose l'objet à sa toute fin dans une réalité sociale qu'il adopte.

Essentiellement, en faisant appel *aux élans vitaux de l'être*, on touche une sphère où tout l'avenir est impliqué et, plus particulièrement, où l'évolution de l'enfant est régie par des phases d'égale importance. Celles qui sont relatives au jeune enfant sont cruciales parce qu'elles forment la base sur laquelle ultérieurement se grefferont tous les autres éléments. Rappelons que nous y voyons une manière de disposer les statuts successifs du réel qui le distancient progressivement de son progéniteur intellectuel et donc déterminent le degré d'autonomie. Suivant cette approche, une compréhension de l'autonomie à travers ses différentes phases s'impose. À l'instant où le bébé se meut, il

entre dans l'univers du vivant qui est évolutif et dynamique et prend forme au fur et à mesure qu'il entreprend ses actions. De là l'importance d'accorder une attention particulière à l'évolution de la gestuelle d'une personne qui progresse vers l'autonomie. Notons que, traditionnellement, l'enfant était perçu comme un être manquant d'expérience avec tout ce que cela suggère de fragilité et de naïveté. Son activité, sans desseins ni buts, était alors jugée récréatrice et improductive. Cette vision de l'enfant est peu fructueuse. Notre étude accorde une importance développementale à cette activité fébrile. Pour plusieurs auteurs, les premiers agissements de l'enfant ne riment à rien et ont un caractère de légèreté et de désinvolture ; mais dans le contexte de notre étude, cette période est nécessaire au démarrage du processus d'autonomisation. Sans son action aux qualités évolutives si cruciales pour le devenir du Moi, du réel et de leur prise de conscience mutuelle, l'enfant ne pourrait s'expliquer en tant qu'adulte potentiel. De même sans son action qui évolue selon son adaptation aux événements nouveaux, l'adulte ne pourrait justifier ses prises de positions qui succèdent aux balbutiements naïfs.

L'investissement continu dans l'activité permet à l'enfant de préparer un univers structuré. Il est alors capable de s'y situer et, éventuellement de se prendre en charge, et cela sera source de valorisation. Toujours inscrite comme fin orientant l'action humaine, la réalité sociale s'assure de n'être pas gratuite pour l'homme. Cela implique que la *gestuelle devient de plus en plus précise et cohérente*. Ces exigences interdisent toute flânerie à l'être agissant, car il va quelque part. En devenant conscient de ses mouvements, le Moi peut assumer les responsabilités qui l'engagent eu égard aux conséquences de ses actes. L'action demeure circonspecte, car elle amène l'individu à choisir des stratégies plutôt qu'à se contenter de structurer le monde. À nouveau, l'idée d'une évolution utilitaire marque la progression gestuelle. Elle part de mouvements fébriles et sans buts pour aboutir à des gestes appropriés qui visent une réalité donnée. La flânerie de la conduite humaine, que nous lui refusions antérieurement, est remplacée par une manière d'agir opportuniste. C'est ce que montre en détails le tableau 4.3. En fait, les évolutions du Moi, du corps et de la gestuelle conduisent à plus de conscience, car elles accentuent le rôle intentionnel de la conduite. La conscience avivée découle des traits affectifs qui identifient

l'autonomie intégrale. En effet, un être autonome est capable de se poser face au monde et de s'en distancier lorsqu'il veut agir délibérément. Mais ses visées intensifient son regard, car elles reposent sur l'expérience vécue qui lui permet d'entrevoir ce que le monde peut lui offrir. Cette vision se traduit par une attente qu'il ressent dans toutes les fibres de son corps. Il en acquiert une posture que Wallon a nommée «prestance» lorsqu'il parlait d'un corps qui se prépare à recevoir quelque chose de connu. La posture de l'être le charge d'élan affectifs vers cette réalité à venir ; il est aux abois quant aux événements qui vont survenir. Si l'expérience vécue est agréable, l'attente sera chargée de désirs. Pour la personne, sa capacité à agir de manière appropriée l'imprègne d'affects ; de là son autonomie qui s'avère profondément affective.

Pour éclaircir les points soulevés ci-dessus, nous pouvons nous inspirer de la métaphore suivante : au moment où la nourriture est ingérée, il n'est plus question d'aller la chercher. L'effort relié au désir de la saisir s'évanouit avec le geste de l'incorporer et surtout avec le réflexe de l'avalier. De même le psychisme conatif s'évanouit lorsque l'objet est enfin possédé par notre corps ex-

Tableau 4.3
Synthèse des dimensions évolutives
de l'autonomie affective :
aspects phénoménologiques et épistémologie génétique

Évolution du Moi	Évolution corporelle	Évolution de la gestuelle	Évolution psychique par enrichissement	Compréhension de l'autonomie affective
Formation du Moi	Organisme	Motilité fébrile Motilité diffuse Réflexe Réaction	Prédisposition Orientée Durée + Début	Auto-initiation
Inscription du Moi au monde	Corps	Mouvement Comportement	+ Fin + Résultat	Auto-intégration
Élargissement du Moi	Présence	Performance Geste Acte	+ Effet + Objectif + But + Visée	Autoréalisation
Prise de conscience de son Moi	Pensée sensible	Action Conduite	+ Intention + Dessein	Autonomie intégrale

N.B. : - La gestuelle évolue du plus simple au plus complexe.
- La gestuelle s'enrichit de propriétés qui lui donnent un caractère de plus en plus psychique ; ainsi, la conduite a une durée, un début, une fin, un résultat, un effet, un objectif, un but, une

pectatif. Inversement, tout au long de la progression vers la conduite élaborée, l'objet s'éloigne d'autant du corps agissant et en se complexifiant au sein de cette conduite, la volonté de le vouloir s'accroît. L'éloignement augmente l'anticipation et le désir qui l'accompagne en se traduisant par l'attente posturale élargie d'un corps aux aguets. Plus je construis l'objet à bout de bras, plus je le désire. L'enchaînement des actions propres à la conduite humaine intègre les particularités multiples imposées par les contextes sociaux et, de façon proportionnelle, amplifie mon intentionnalité à leur égard. La participation sociale s'intensifie à mesure que la culture élargit les horizons de la personne ; assumer sa condition humaine requiert donc une connaissance approfondie et intime de sa nature.

PARTIE 2

*LE PROCESSUS
D'AUTONOMISATION :
ASPECTS PRATIQUES
(REPÈRES
PÉDAGOGIQUES)*

CHAPITRE 5

L'interprétation, la compréhension et la représentation de l'autonomie affective

L'interprétation et la compréhension de l'autonomie affective relèvent d'un processus complexe d'intégration du Moi qui s'effectue au sein d'une réalité qui se construit peu à peu. Cette intégration est ponctuée par des phases dans lesquelles dominent successivement la réactivité, la relation, l'interrelation et l'interaction. L'être humain s'engage ainsi par des liens tissés de plus en plus serrés autour d'un environnement qui devient son milieu ambiant. Proportionnellement, l'organisme dont il est doté à la naissance renaît sous la forme de son corps dont il prend conscience au fur et à mesure qu'il s'investit dans l'action. Une prise de possession graduelle du monde s'effectue grâce à l'émergence de la personne globale dont dépend la lecture du processus d'autonomisation. Cette lecture exige une représentation génétique appuyée par une interprétation et une compréhension épistémologiques qui impliquent l'être qui sent, agit et pense. L'éducateur soucieux de favoriser l'autonomie affective chez l'enfant ou l'élève doit être informé des modalités du processus d'autonomisation afin de s'en inspirer et de bâtir des repères pédagogiques appropriés à chacun des élèves impliqués dans une situation particulière. L'enseignant, pour que son intervention soit professionnelle, doit donc agir en connaissance de cause, ce qui l'oblige

à considérer à la fois le développement génétique et les mises en application dans les pratiques de l'enseignement.

Actuellement, les finalités pédagogiques et les différents projets éducatifs des écoles donnent la priorité au développement de l'autonomie chez l'élève. Les phases qui mènent à l'autonomie intégrale sont autant de balises servant de points de référence pour le pédagogue prêt à observer son élève dans sa démarche d'autonomie. D'ailleurs, les pages qui suivent nous offrent un certain nombre de repères pédagogiques pouvant inspirer le parent, l'éducateur et l'enseignant à l'égard des stratégies à mettre en place avec ses élèves ou avec son enfant. Loin de promouvoir un enseignement ou une éducation stéréotypés dont les recettes seraient préparées à l'avance, notre but est d'appuyer la démarche théorique sur des éléments d'ordre pratique pour saisir le processus d'autonomisation.

Les chapitres précédents ont mis l'accent sur les phases propres à l'autonomie affective s'insérant dans le processus d'autonomisation. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les différents milieux dans lesquels la personne est baignée et nous y intercalerons des repères pédagogiques pouvant orienter et soutenir le parent, l'éducateur et l'enseignant dans son propre processus d'autonomisation et aussi dans celui de l'autre. Les repères pédagogiques se profilent comme un ensemble de lignes de conduite servant de base à l'intervention éducative. Ils répondent à notre objectif de départ mentionné en introduction concernant le lien à faire entre la théorie et la pratique. Ce n'est surtout pas un individu normalisé au sein d'une hypothèse qui est considéré, mais bien une personne humaine aux prises avec des connaissances nouvelles qu'elle s'approprie de manière idiosyncrasique dans un processus d'autonomisation. Cette évolution a permis d'identifier des phases ponctuelles auxquelles on peut adjoindre des exemples de repères pédagogiques personnalisés. Toute personne qui comprend le processus d'autonomisation peut enrichir ces repères en en ajoutant d'autres ou encore en les contextualisant dans des situations différentes.

Nous analyserons les activités qui sont offertes dans les milieux familial, social, préscolaire et scolaire, et nous nous attarderons particulièrement aux activités proposées en classe maternelle qui regroupent plusieurs façons de travailler et qu'on retrouve sporadiquement dans les classes au primaire. D'après les

pédagogues en action, la classe maternelle remporte la palme quant aux activités diversifiées et aux méthodes actives proposées.

1. L'interprétation pour comprendre l'autonomie affective

Le concept d'interprétation est vu dans une optique herméneutique bien pensée et signifie lire toute donnée en relation avec un contexte donné. Par conséquent, notre effort doit se poursuivre quant à une interprétation des données dans différents milieux familial, social (de la rue) préscolaire et scolaire. L'herméneutique prône l'interprétation puisqu'elle donne du sens, plus précisément, à l'expérience des autres et à l'exploration de la littérature spécialisée.

Une vision de l'autonomie affective introduit des exigences méthodologiques particulières puisque l'observation de ses traits doit laisser place à la personne singulière révélée par ses expériences et grâce aux phases du processus d'autonomisation. La méthodologie qualitative semble appropriée à notre recherche, car elle a comme but la compréhension et la représentation du phénomène reliées à un contexte éducatif. Certains travaux de Duckworth (1972) encouragent l'orientation dans cette direction avec les modalités de transformation et de changement qu'entraîne toute réflexion sur l'humain. La démarche qualitative utilisée est celle de l'herméneutique (Habermas, 1972) qui, en interprétant le phénomène dans son contexte, permet d'attribuer un sens aux expériences et aux activités de l'être en quête d'identité. L'herméneutique se résume à une démarche où un phénomène s'inscrit dans un contexte avant de pouvoir y être interprété. Au départ, toutes les interprétations sont possibles et faire le bon choix requiert de l'herméneute qu'il vive et agisse selon des directives imposées par le milieu réel concerné. De celui-ci émergent de nouvelles interprétations et cela, dans des rebondissements qui donnent de l'ampleur au phénomène vécu. Par le mouvement de la vie, l'interprétation fait surgir le passé, ce qui occasionne de perpétuels remaniements du présent. De ces idées sur l'herméneutique, une définition se dégage.

L'herméneutique est un processus qui inscrit tout phénomène réfléchi dans un contexte donné afin de l'interpréter en tant qu'événement de manière à éclairer chaque instant et chaque élément ou concept qui le constituent. Cette interprétation

conduit le Moi à comprendre tout en reliant entre eux ces éléments ou concepts afin de leur donner du *sens* pour mieux les *expliquer*.

En résumé, l'interprétation et la compréhension unies dans un but commun tendent à donner du sens aux événements, à l'existence, aux actions et cela, en observant de très près l'être humain particulier dans différents contextes éducatifs.

1.1 Le milieu familial

Le milieu familial dans lequel l'enfant est plongé au début de sa vie déclenche le processus d'autonomisation. Il est évident qu'il présente une multitude de situations nouvelles qui force l'enfant à s'adapter sans cesse. L'expérience vécue subséquente profite de ces adaptations avec une diminution progressive des éléments reliés à la nouveauté. L'enfant est à son point de départ dans son exploration et tout est nouveau pour lui. Le milieu familial reflète la réalité de la vie quotidienne constituée par un ensemble d'objets qui ont leur raison d'être avant même la naissance. Autrement dit, cet univers forme le monde environnant de l'enfant, tant naturel que socioculturel. Chez Freud (1923), la réalité est perçue comme étant ce qui advient à l'enfant lorsqu'il sort de la dépendance initiale vis-à-vis de la mère bienveillante et attentive à ses besoins. Évidemment, pour ce psychanalyste, le réel met en jeu le désir et la satisfaction de l'enfant auxquels il accorde une importance capitale dans le développement du Moi.

La réalité de la vie quotidienne dans le milieu familial s'organise, en ce qui concerne cette étude, peu à peu autour de l'«ici» et du «maintenant» imbriqués dans «mon» corps et «mon» présent. Les mots «ici» et «maintenant» sont utilisés pour insister sur le développement de l'enfant à travers l'être global et actuel. Ce développement est empreint de contact et de proximité des choses et caractérisé par des expériences sensorimotrices qui sont constituées par «le monde à la portée de l'enfant». Est-ce à dire que plus un enfant a touché aux choses plus il est capable ou incapable d'accomplir des choses ? Le «oui» ne peut être catégorique. Cependant, force est de constater que plus l'enfant est jeune, moins il peut réaliser de choses, moins il a exploré les divers éléments qui l'entourent.

Les limites établies par l'adulte deviennent pour l'enfant des obstacles à franchir. Ce sont l'obstacle et le conflit qui deviennent

sources de renouvellement. En effet, l'enfant devient capable d'affronter la diversité et de trouver des solutions immédiates à son problème pourvu que les limites établies par l'adulte ne deviennent pas contraignantes et pourvu qu'il soit arrivé à cette étape dans son cheminement. L'explication est simple en elle-même : avant d'écrire, les enfants ont parlé et, avant de parler, ils ont prononcé des sons. C'est du moins ce que montrent les exemples d'activités de la vie courante présentés au chapitre 3 de l'autonomie affective.

Certains psychologues ont établi une comparaison entre l'enfant de cinq et six ans et celui de deux ans, pour démontrer les différences significatives d'une période à l'autre, allant du non capable au capable. Essentiellement, l'enfant évolue vers un «plus capable». Ainsi, l'enfant de cinq et six ans, grâce à ses expériences antérieures, possède en général le bagage nécessaire pour apprendre à lire et à compter tandis que celui de deux ans ne peut pas maîtriser l'instrument et peut à peine s'exprimer dans un langage compréhensible. Attention ! Cela veut dire aussi que si le milieu familial s'ingénie à trouver des moyens pour faire explorer l'enfant, il lui donne la chance d'agir sur les choses et lui fait acquérir une expérience qui peut avoir des effets bénéfiques si elle est bien dosée. «Dosé» veut dire tenir compte de l'enfant pour choisir des activités reliées à ses expériences passées et non se fier à l'expérience de l'adulte. Chaque enfant devient donc unique lorsqu'une certaine liberté d'agir lui est accordée, cela explique qu'on ne peut comparer les enfants entre eux en ce qui concerne le développement de leur autonomie. En fait, ils ne peuvent qu'être comparés à eux-mêmes.

L'évolution de l'enfant, en tant qu'individu distinct de sa mère et de la masse des autres enfants, passe par les contraintes du milieu familial. La persévérance de l'adulte, son regard bienveillant, sa main réconfortante, son sourire de connivence, un «laisser-être» déterminé, une confiance sans limite, ce sont là des variables indispensables à l'éclosion du petit être et ce que Bronfenbrenner (1978) appelle «l'irrationalité optimale» qui s'insère comme façon de fonctionner «au service du coeur». C'est pourquoi il y a dans le milieu familial une dose d'affectivité plus intense que dans les autres milieux. Tous les gestes de l'adulte, toutes les aspérités du milieu seront en temps utile saisis par un être vitalement impliqué. Avant tout, il prend possession de son corps par l'exécution de certains gestes étranges, saccadés qui, dans leur

mouvance éparpillée, semblent le pousser à s'aventurer. Les expériences sensorielles, le développement de la motricité globale ou fine, l'évolution du langage de l'enfant sont, sans contredit, des facteurs déterminants dans cette démarche continue de développement. Montessori (1936) le démontre au début du siècle en créant une méthode fondée sur les expériences sensorielles. Encore de nos jours, sa technique est considérée comme un apport précieux dans la prise en considération des moyens à utiliser pour permettre à l'enfant de s'ouvrir au monde. Elle tient compte du tâtonnement selon les besoins diversifiés liés aux différents organes des sens. Cela porte à croire que l'enfant obéit à un plan prédéterminé propre à la maturation ; mais, en fait, c'est l'énergie vitale qui, en utilisant les créneaux ouverts par les organes sensoriels, se lance à l'assaut du monde et ce, sans stratégie ni idées préconçues.

Deux mises au point sont ici nécessaires pour faire un lien entre notre étude et le contexte contemporain. La première est reliée au nombre de plus en plus grand de garderies au Québec qui accueillent des enfants d'un mois à cinq ans. Il est important que ces garderies offrent des services appropriés pour répondre aux attentes des parents et aux besoins des enfants suivant leur âge. Ce milieu, à l'instar du milieu familial, doit être un milieu proche de la vie et permettre à l'enfant de s'activer pour s'affirmer et se créer une identité. Notre deuxième mise au point vise à préciser que nous avons adopté dans notre étude une vision de la famille globale et non altérée tout en n'excluant pas la possibilité d'ouvrir des parenthèses sur des cas particuliers. En fait, nous faisons référence à une famille dite «normale» qui fait appel aux composantes d'une situation normale. Expliquer l'autonomie impose l'étude de son évolution dans un milieu familial habituel. Les cas anormaux peuvent ensuite se comprendre en fonction de la famille éclatée où les démantèlements particuliers font ressortir les anomalies. Par exemple, un enfant qui manque d'initiative ou dont la dépendance se prolonge pourrait porter le blâme sur le manque d'activités ou l'indifférence familiale.

Résumons en quoi le milieu familial devient important pour le développement de l'autonomie affective. Le milieu familial est le milieu par excellence pour stimuler l'amorce de la gestuelle et, parallèlement, celle de l'autonomie. Deux raisons permettent d'avancer ce propos : d'abord, le milieu familial est près de la vie et, ensuite il peut offrir une grande richesse dans les activités.

Le milieu familial est un univers proche de la vie parce qu'il laisse l'être humain libre d'agir. «Libre» parce qu'il n'y a aucun objectif particulier relié aux activités de l'enfant : tout part de lui. Le monde qui lui est offert est réduit à sa plus simple expression par le contact qu'il établit avec les choses qui l'entourent. Plusieurs auteurs identifient cette phase comme étant celle où l'enfant explore. Les objets ne représentent aucune signification précise, aucune délimitation et aucune persistance assurée. Ils sont présents tout simplement... Cet univers est empreint d'intérêt immédiat, d'approche instantanée se rapportant exclusivement aux balbutiements qui serviront ultimement à la construction du monde.

Cette prise de contact originelle incite à l'action qui fait émerger les forces biopsychiques de l'enfant. Elle reflète l'existence organique dominée par cette énergie engendrant le dynamisme évolutif présent dans la vie humaine. Caractérisée par le manque d'expérience, et par la dépendance envers les autres, cette phase cruciale se traduit par l'adhésion à l'immédiat qui ne suppose aucune référence à l'expérience passée ni à l'avenir, et qui exige la présence fidèle de l'adulte. «Fidèle» dans le sens d'un engagement à l'égard de son enfant par la prise en considération de chacun de ses gestes en vue de réaliser un certain bilan, à savoir : où en est l'enfant et comment intervenir de façon appropriée pour lui permettre de cheminer vers une autre étape tout aussi importante ? L'adulte a «l'oeil aguerrri», ce qui signifie qu'il surveille continuellement son enfant et en observe le développement.

La période «symbiotique» de l'enfant, souvent considérée parasitaire par certains auteurs, laisse place graduellement à l'être qualifiant un Moi par l'utilisation de la main pour le toucher, des pieds pour la marche et du langage pour la communication. On peut se référer à ce qui a déjà été développé dans la section sur l'autonomie dite «fonctionnelle» au premier chapitre. D'ailleurs, Wallon (1942) met l'accent sur les deux grandes conquêtes de la marche et du langage qui permettent l'élargissement physique et marquent une étape importante vers la découverte du corps et des objets. Au coeur de cette réflexion se situent les perceptions et les actions qui passent par le corps (*body-scaled*). Dans la même perspective, l'évaluation des jeunes enfants se fait principalement dans le domaine moteur puisque les habiletés motrices s'observent plus facilement et que le développement moteur est

considéré comme «constituant le fondement du développement cognitif. Évidemment, cela renforce l'idée qu'une gestuelle qui devient coordonnée est révélatrice d'un développement cognitif mieux articulé. Ainsi, l'évolution de la gestuelle développée précédemment montre qu'elle mène l'enfant à une prise de conscience avivée du réel et des objets. Par conséquent, la cognition a besoin du corps et des gestes.

Dans le milieu familial, l'enfant vit au naturel, car les gestes quotidiens tissent un réseau familial d'habitudes d'où les faits inattendus sont exclus. Il faut donc favoriser la continuité de ce milieu pour aider au développement de l'autonomie. Cela constitue un paradoxe qu'il n'est pas coutume d'accepter. Tous les jours, des éléments nouveaux surviennent du fait que l'enfant est «innocent et naïf» (termes non péjoratifs puisqu'ils qualifient l'être ayant peu exploré). Encore à ses premiers balbutiements, il s'engage vers l'inconnu plus qu'il n'agit dans le connu. Il pénètre dans le réel à petits pas, et ce n'est pas en vain qu'on utilise la métaphore du «petit train va loin» pour exprimer qu'on commence «petit» avec des investissements graduels et qu'on devient «grand» par des engagements ayant des conséquences profondes sur le monde. En ce sens, l'enfant crée la réalité à sa mesure. Du seul fait qu'il s'inscrit dans la communauté des humains, son activité journalière devient indispensable pour l'éclosion de son identité. La composante affective revêt une importance capitale ; également elle permet à l'enfant de grandir en ouvrant de nouvelles avenues. Bien sûr, il existe dans les livres, des exemples concluants sur les milieux sains qui exercent une influence positive sur le développement de l'enfant et, à l'inverse sur ceux qui ralentissent son évolution. La liberté d'action dans l'étape de démarrage n'est pas un choix idéologique mais une nécessité épistémologique, car elle permet à l'enfant de construire ses limites sans être brimé par des artifices socioculturels. En développant sa gestuelle, l'enfant prend ses distances par rapport à l'univers qu'il est apte à situer et donc à placer relativement à un Moi structurellement capable d'agir. C'est à partir de cette étape que le Moi établit ses propres balises «pour être bien dans sa peau», phrase souvent utilisée à la légère dans le contexte scolaire et dont on ne soupçonne peut-être pas le sens épistémologique et génétique très profond.

Le milieu familial contribue par son vocabulaire particulier à faire acquérir la langue maternelle à l'enfant. Le langage parlé

est avant tout relié à l'organisme et au corps. D'où se dégage les premiers mots : «maman, papa, pipi, lait, etc.» (évidemment les sons et mots ne sont pas aussi distincts). Le langage se complexifie et prend les connotations du milieu global étant interactionnel et vibrant au contact d'un entourage de plus en plus vaste.

La richesse du milieu familial a une influence positive sur le processus d'autonomisation. Par richesse, nous entendons une infinité d'éléments nouveaux qui contrastent avec l'univers volontairement restreint du milieu scolaire. Le petit enfant, dans son milieu familial, est dominé par ses pulsions, ses impulsions et ses émotions. C'est un être qui se renouvelle devant la nouveauté innombrable et, jour après jour, il prend conscience de ses possibilités. On pense alors à l'enfant comme à un être rempli d'une certaine énergie (allouée à l'espèce vivante) qui se transforme en activité naturelle. Nous avons vu qu'en tant qu'être humain, l'individu appartient à l'espèce humaine ayant des besoins et des instincts qui le poussent vers le monde. Sans réfléchir et sans se référer à des modèles extérieurs, l'enfant passe la majorité de son temps à jouer, c'est-à-dire à explorer parce que cette énergie est le déclencheur indispensable pour «entreprendre les choses». L'enfant construit, avant tout, à travers le jeu égocentrique où les gestes spontanés donnent une valeur personnelle à son action. Peu importe qu'il soit articulé ou non dans l'exécution de ses mouvements, il s'initie à la vie en tâtonnant et s'éveille aux réalités quotidiennes.

L'enfant, dans et par ses conduites, prend graduellement contact avec le monde, soit le milieu familial, monde toujours présent comme support primitif et préalable à tous les autres. S'il en est privé, on décèlera tôt ou tard des problèmes sur les plans psychique, intellectuel ou social. Cette famille est donc cruciale pour créer un environnement varié qui permet à l'enfant de bouger, d'agir et qui, de plus, le stimule dans l'entreprise de l'action et le valorise par rapport à ce qu'il fait. Certains diront qu'il s'agit d'un idéal grandiose, mais plusieurs problèmes vécus par les enfants dans le milieu scolaire sont attribuables au peu d'implication de la famille dans le développement de l'enfant.

En apparence, le milieu familial décrit ici peut sembler idéal, mais notre intention est tout autre. Nous voulons, d'une part, mettre l'accent sur le rôle joué par le milieu familial et, d'autre part, montrer qu'un milieu ouvert qui privilégie l'action est plus apte à favoriser l'exploration de l'enfant, donc à démarrer

le développement de son autonomie affective. Le jeune enfant ne peut prévoir les conséquences de ses actes et, souvent, ne se sent pas responsable des gestes posés. La famille le lui pardonne jusqu'à accepter qu'il soit «brouillon». Elle ne s'en offusque pas jusqu'à ce stade. «Être brouillon» veut dire être naturel. Tout se passe dans le plaisir d'une énergie qui se dépense de façon très superficielle, sans finalité précise ni même de semblant d'orientation. Le contact qu'il établit est associé à des manifestations empreintes d'émotivité et d'affectivité. En fait, cela indique une communication très personnelle qui présage un certain esprit de socialisation lorsqu'il sera capable d'agencer ses gestes pour établir des contacts voulus et attendus.

C'est ici que prennent forme les repères pédagogiques dont nous avons fait mention en début de chapitre. Ils seront insérés, tout au long de cette deuxième partie, dans le but d'appliquer notre théorie du processus d'autonomisation (première partie du travail) aux aspects pratiques et contextuels (deuxième partie du travail). La numérotation est utilisée non pas pour les ordonner et les hiérarchiser mais plutôt en vue de les faire ressortir du texte de manière à ce que les parents, les éducatrices et les enseignants puissent les associer à des éléments précis de leur pratique et en dégager des pistes intéressantes pour le développement de l'autonomie.

1. Il est important de ne pas abrégé la période de tâtonnements (toucher à tout) mais, au contraire, de la favoriser en la ponctuant de remarques lucides qui permettent à l'enfant de poursuivre son «fouinage» ; il faut encourager les tentatives d'aller partout sans aller nulle part et accepter la gratuité de l'activité sans viser de résultats quelconques. Nulle honte à ce que cette période se poursuive dans d'autres classes que celle de la maternelle, car elle est cruciale pour le processus d'autonomisation qui se renouvelle chaque fois qu'un événement nouveau se produit dans la vie de la personne concernée.

La phase d'auto-initiation caractérisée par des élans, des énergies, de l'émerveillement donne une dimension profondément ludique et affective à l'aivité de l'enfant : il joue pour jouer sans vraiment se préoccuper des résultats. L'instant prime dans cette initiation hasardeuse de l'être à la vie. Il n'a pas encore défriché, alors, tout est nouveau, inhabituel, inconnu. A mesure qu'il agit, il s'ouvre au

monde et repère des univers de moins en moins mystérieux par sa gestuelle qui se développe.

2. Un enfant en phase d'auto-initiation a besoin d'une attention spéciale pour le protéger lors de ses activités libres ; l'adulte l'entoure de vigilance et devient son seul cadre. Puisque toute nouvelle activité entraîne de l'auto-initiation lorsque l'enseignant prévoit de commencer une nouvelle activité avec son groupe d'élèves, il est prudent qu'il s'assure de la collaboration d'adultes responsables pour permettre à chaque élève d'aller partout, tout en surveillant de loin ses tâtonnements pour lui éviter tout danger.

Il faut accepter que l'enfant ait un point de départ, accepter qu'il ne sache pas quoi, comment et pourquoi faire. Toute nouveauté occasionne pour lui un nouveau départ, et l'adulte doit en être conscient. Il est alors peu approprié de dire avec une pointe d'appréhension, «voir l'enfant agir en début d'année est prédictif de l'année qui suit», car c'est accorder peu d'importance à la première phase qui se veut désordonnée mais exploratoire. De là, l'importance d'être vigilant et de surveiller l'enfant chaque fois qu'une nouvelle activité est prévue.

3. Le parent, conscient que l'enfant est dans une période où il veut faire «plein de choses» et ne rien terminer, l'invite graduellement à poser des gestes et à adopter des comportements en vue de terminer ce qu'il a entrepris bien que cela lui soit étranger. Valoriser l'enfant pour chaque action entreprise est un bon moyen de lui donner confiance et lui permettre de poursuivre ce qu'il a commencé. Habitué à côtoyer des enfants, l'éducateur finit par connaître les habiletés de chacun ainsi que leur rythme d'apprentissage.
4. La famille joue un rôle clé dans le développement du corps de l'enfant par les contacts multipliés qu'elle favorise. En s'interrogeant continuellement sur la progression globale de ce corps, elle l'aide à trouver les moyens de surmonter ses difficultés physiques ou organiques. La famille doit donc encourager les larges envolées gestuelles, les grandes embardées et les emportements plutôt que d'insister pour qu'il produise un travail minutieux et bien articulé. Offrir différents matériaux à l'enfant sans objectif précis lui

permet de toucher et d'explorer. Donc, avant d'expliquer un jeu, il serait opportun de laisser d'abord l'enfant jouer sans directives, pour ensuite en expliquer les règles éventuellement.

Le jeune enfant prend contact avec son milieu, en l'occurrence, sa famille au sein de laquelle s'enracinent les mécanismes de base de la communication avant tout liés au préverbal et, progressivement, à la communication verbale. Comme nous l'avons vu dans l'expérience personnelle qui traite du langage, l'activité vocale évolue considérablement au cours de la première année, passant des cris, aux pleurs, au babillage et, finalement, au mot. Notons que cette évolution constitue une progression vers une communication de plus en plus adaptée.

5. Des contacts stimulants durant cette période profondément affective ont pour effet de faire progresser l'enfant dans les acquisitions de base et ainsi de l'inscrire plus vite dans son emprise sur le monde et sur l'organisme pour en faire «son corps». Ainsi, quand l'enfant fait un nouveau mouvement, si l'adulte peut lui démontrer par des sourires, des encouragements verbaux qu'il est adapté à la situation, qu'il est satisfait, cela le stimule à recommencer et éventuellement à s'approprier ce geste pour l'utiliser au bon moment.

Quand l'enfant réussit à s'exprimer avec des mots, il accentue sa démarche vers l'autonomie et crée graduellement une relation avec autrui. Le langage est ainsi profondément relié à l'affectif de l'être et donc à l'autonomie. L'exemple le plus connu est celui du petit dernier qui commence à parler vers l'âge de trois ou quatre ans. Pourquoi ? Parce que ses frères et soeurs devinent le moindre de ses gestes et répondent instantanément à ses attentes avant même qu'il en fasse la demande. Le «miracle» du langage se produit à partir du moment où l'occupation des plus âgés devient autre et que ce dernier ne peut plus compter sur eux pour interpréter ses désirs. La relation avec l'autre est essentielle pour influencer le développement du langage et, par conséquent, un moyen supplémentaire mis en oeuvre pour permettre à l'enfant d'accéder à l'autonomie affective. Quand l'enfant parle, il se distancie par rapport à l'autre : il devient plus autonome. Le

langage reflète la compréhension que l'enfant a du milieu ; par le fait même, il est imprégné de sa réalité affective. Sa façon de communiquer devient alors un indice de son degré de socialisation (Amado, 1969).

6. L'univers familial est un milieu privilégié ; c'est un environnement naturel qui permet à l'enfant de bouger à travers des éléments de son vécu. Les parents sont les éducateurs par excellence pour stimuler l'enfant à entreprendre des actions ; certains diront que ce sont des propos idéalistes, mais nous ne sommes pas moins convaincus que beaucoup de problèmes vécus par les enfants dans le milieu scolaire sont attribuables au peu d'implication de la famille dans le quotidien de l'enfant. Une famille qui s'implique auprès de l'enfant trouve des moyens variés pour le stimuler à explorer et lui donne le temps dont il a besoin pour faire les choses. En valorisant l'enfant, on lui ouvre la porte à l'accessibilité et à l'essai ; on favorise son esprit d'aventure et on lui offre le luxe de construire son indépendance.

On peut expliquer des comportements suscités par la peur, l'anxiété, la timidité, le sentiment d'être incapable, le manque de contrôle et même une certaine hyperactivité comme normaux quand l'enfant démarre une nouvelle activité et quand il arrive dans un milieu qu'il n'a pas encore eu le temps d'explorer. N'oublions pas que l'action sert à construire des réalités et que, pour le biologiste qu'était Piaget, c'est là qu'est la source de l'évolution d'un être.

7. Une certaine indulgence et de la patience sont indispensables de la part de l'éducateur lors des activités «touche-à-tout» pour comprendre l'enfant qui explore un nouveau milieu. De même, en acceptant que les travaux ne soient pas parfaits et en évitant d'imposer un modèle uniforme à tous, l'enseignant aide l'enfant dans son processus d'autonomisation. Ce dernier prend ainsi confiance en ce qu'il fait et peut entreprendre d'autres créations avec beaucoup plus d'élan. Il s'y complaît car, en tant qu'auteur, il crée la réalité à son image de manière à ce qu'il ne puisse s'y sentir dépaysé. Le réel probable et l'imaginaire possible s'unissent avec comme conséquence première de donner réponse à tout. A tel point, d'ailleurs, que l'être se satisfait des absolus

offerts pas sa vision des choses d'où les alternatives sont exclues.

Libre d'agir, l'adulte autonome semble capable de donner sans compter. Il oublie les contraintes, bien qu'il accepte certaines obligations auxquelles il souscrit par choix. Son milieu familial est le lieu de vie naturel qui met en branle le processus d'autonomisation à travers la richesse quotidienne qu'engendrent les actions libres et désintéressées. Le milieu familial est très proche de l'enfant parce que l'adulte y est plus qu'un observateur : il est concerné par ses agissements. Le milieu social (de la rue) étend les sphères possibles des actions sans la présence directe et explicite de l'adulte. Ce n'est pas par hasard s'il est avant tout un milieu ludique. N'est-il pas plausible dans ce cas de démarrer avec le ludique avant le symbolique ? L'activité corporelle précède très naturellement l'exercice intellectuel. Travailler concrètement «prépare le terrain» pour oeuvrer dans l'abstrait.

1.2 Le milieu social (la rue)

Le second milieu abordé est celui de la rue. Il englobe évidemment le milieu hors de la maison familiale tel que la cour, les parcs et les centres de loisirs. Tout comme le milieu familial, le milieu de la rue fait partie d'un univers concret, naturel, vivant et présent. Cette série de qualificatifs indique sa fonction récréative et le plaisir qu'apporte une certaine liberté d'action qui se traduit souvent par l'éparpillement des activités. Il suffit de regarder un enfant jouer dans un parc pour se convaincre qu'il va partout et s'active spontanément sans réfléchir ni prendre conscience de l'environnement.

Comme chacun le sait, la propension au jeu fait partie du monde de l'enfant. Dans la rue, l'enfant agit au sein d'un univers qui reste illimité comparativement au milieu familial. Il se présente sans oppositions directes, sans zones explicitement interdites et sans ostracisme évident. Les enfants évoquent spontanément le plaisir qu'ils éprouvent à jouer dans la rue, car ils ont l'impression de s'y mouvoir sans conditions imposées par les parents. Le petit enfant qui n'a pas encore établi les limites de son territoire est souvent incapable d'envisager les obstacles et de les affronter. Pourtant, il en est friand et ses actions multidirectionnelles le conduisent souvent au bord de dangers extrêmes

qu'il évite par des ajustements graduels. Ses explorations désordonnées préparent l'organisme aux effets néfastes qui sont minimisés afin de protéger son bien-être. De là le rôle de l'éducateur qui doit favoriser l'exploration du milieu social (la rue) en dosant les activités par rapport à chacun des enfants dont il a la surveillance. Il va de soi que l'enfant plus âgé dont l'expérience est plus diversifiée pourra étendre son univers et devenir le maître de son exploration.

Cette réflexion permet de se pencher sur le cas de l'enfant qui n'est jamais allé dans un parc. Lors de sa première visite, il y a de fortes chances qu'il adopte, au début, des comportements initiateurs, car il défriche des terres nouvelles ; la curiosité liée à ses élans vitaux entretient donc son pouvoir d'agir. Il découvre qu'il peut s'affirmer dans un univers neuf, qu'il veut jouer seul, à côté de l'autre et répondre à ses propres besoins de jeu. La nouveauté, que ce soit pour l'adulte ou l'enfant, est susceptible d'engendrer des comportements peu articulés et très primitifs, source du sentiment qui identifie le Moi actif. De même, plus l'enfant est jeune, plus il doit faire face à des mondes inconnus, ce qui le porte à créer par ses performances un univers à sa mesure où il se découvre et situe sa corporalité.

Pour s'organiser, la personne a d'abord besoin d'exécuter des actions spontanées, libres et qui ne visent pas nécessairement un résultat. Tant que l'activité n'a pas consciemment pour finalité une certaine réalisation, l'enfant est à l'étape du démarrage. Habituellement, c'est à cette étape que se retrouve le jeune enfant parce qu'il joue fortuitement, motivé par la seule idée de faire et de découvrir : par exemple, jouer avec des roches, sauter par-dessus un obstacle, courir après le chat, etc. Il est guidé par l'occasion, l'impulsion ou une visée à court terme au gré des situations réelles qu'offre le milieu naturel de la rue. Ce jeu libre, désinvolte, apparemment sans rime ni raison, est plus fructueux au préscolaire par son effet de «structuration» (dans le sens réductif du terme). Bref, le jeu libre est le précurseur des jeux organisés, délibérés et qui tiennent compte de son univers.

Nous nous permettrons ici d'ouvrir une parenthèse pour parler du phénomène de «gang» toujours présent dans la société. Malheureusement, ce mot a souvent une connotation négative dans l'esprit des adultes, car il est souvent lié à la délinquance, au chaotique et à l'antisocial. Cloutier et Renaud (1990) soutiennent que «sans doute à cause de la connotation négative associée

au gang, les adultes tentent de rassembler et d'organiser les jeunes de cet âge. On met sur pied des clubs sportifs». L'appartenance à un groupe peut comporter une double dimension : elle peut être motivée par le non-désir de s'organiser par ses propres moyens, comme c'est le cas pour différentes organisations ou sectes où l'individu n'a aucune décision à prendre ; l'individu soumis et dépendant en arrive à ne poser que des gestes prescrits par l'extérieur sans rapport avec l'autonomie. Chez les adolescents, faire partie de «gangs» revêt une autre dimension : la particularité qui les marginalise par rapport à ce que sont les autres. Paradoxalement, ces «gangs» peuvent contribuer au développement de l'autonomie de l'adolescent dans le sens où, à l'intérieur du groupe, il devient le meneur ou encore, il reçoit des responsabilités en fonction de ses aptitudes. L'estime de soi peut s'en trouver augmentée ou réduite selon la place qu'occupe l'adolescent dans le groupe par rapport à ses pairs. Alors l'empathie permet parfois à deux personnes rejetées d'un groupe de s'unir et de se remotiver pour éventuellement se faire accepter du même groupe ou encore d'un autre groupe. Ainsi, les groupes sportifs ou autres peuvent contribuer au développement de l'autonomie par l'implication exigée, par un mouvement d'équipe et des gestes reliés à la considération de cette équipe dans les prises de conscience personnelles par rapport aux autres membres. Notre but n'est pas d'entamer une discussion approfondie sur les «gangs» mais simplement d'en faire état pour apporter un éclairage différent sur l'autonomie.

Après cette incursion dans un univers plus organisé, revenons à la dimension initiale dans laquelle se situe l'enfant et à son intégration dans l'univers social de la rue. Comme dans le milieu familial, l'apprentissage dans la rue est beaucoup plus tactile, plus sensorimoteur que dans celui offert par l'école ; il est plus motivé parce qu'il vient de l'enfant et il est plus gratifiant parce qu'il ne lui révèle pas ses faiblesses mais consiste plutôt à se diriger vers ce qu'il aime là où, nécessairement, «il se sent bien», là où sa performance est optimale, là où il peut «exceller». On est toujours étonné en tant qu'éducateur, de voir la consternation des parents quand on leur annonce, pour la première fois, que leur enfant est en situation d'échec à l'école. Ils sont «surpris» parce que l'attitude de l'enfant dans ses jeux ne laissant pas entrevoir ses difficultés, ils ne s'attendaient pas à un tel choc

parce qu'ils ne l'avaient pas observé dans les mêmes circonstances et la même optique que l'enseignant.

Les milieux familial et social (de la rue) sont perçus comme des univers globaux et concrets où les actions font intervenir toutes les dimensions de l'être. L'enfant se constitue une identité plus facilement dans les deux premiers milieux, car ses activités y sont plus diversifiées. Sa liberté d'action y est plus grande avec une phase initiatrice où se distinguent les objets qui naissent dans un univers sans limites précises. Parallèlement, un Moi indéfini prend forme devant les situations qui se précisent. La réalité et le Moi sont tributaires l'un de l'autre, car lorsque l'un émerge, l'autre se fait jour également. Le corps à corps, propre à l'activité sensorimotrice, fait avancer l'enfant dans une réalité qui se révèle lentement. Il avance, pour ainsi dire, à tâtons, car à sa naissance, il s'active spontanément dans un monde d'objets indissociés. Pour cette raison, dans la littérature spécialisée et surtout dans les programmes d'activités pour les petits, l'idée de considérer l'enfant comme «un tout indissociable» prime et se traduit par des activités axées sur le développement global de l'enfant. Ainsi, il développe chacune des parties de son corps, car sa corporéité domine.

Le Moi indissocié de l'enfant s'actualise d'abord à travers des performances initiatrices où le flou et le global prennent une extension très large avec la multiplicité des activités promues par la richesse infinie des deux milieux. L'enfant, à l'étape de «fouiner», élargit son champ d'activité mais ne permet pas l'intrusion des autres. Il est ! Il agit ! Dans cette perspective, son Moi est fondamentalement égocentrique, il est plongé dans l'instant présent qui est le seul à exister pour lui. C'est un Moi à court terme qui s'initie dans et par le présent, dirigeant son action dans tous les azimuts.

8. L'initiation imposée par la diversité des jeux de la rue favorise le renouvellement des activités familiales à l'enfant. Avant d'agir délibérément, une vaste gamme de situations doit être explorée. C'est pour cette raison qu'il faut laisser jouer l'enfant sans intervenir à tout moment. Peu à peu, il s'organise et crée des règles à travers les interactions de groupe. Ces règles l'amènent à considérer certains moyens afin que l'activité fonctionne avec tout ce que cela implique d'ajustement de son Moi pour trouver des

solutions qui mèneront à l'atteinte de ses objectifs. Tout au long du processus, l'enfant tient compte de ses besoins personnels et de l'environnement dans lequel il interagit.

L'enfant est souvent introduit dans un milieu structuré, organisé, voire planifié sans qu'on ait songé à mettre en place des stratégies pour favoriser le passage d'un milieu proprement ludique à un milieu plus rigide. Nous visons, bien sûr, le milieu des écoles où l'accent est mis sur la conceptualisation et, particulièrement, sur ses outils privilégiés, à savoir l'apprentissage de l'écrit et de la lecture dans des périodes de temps limitées et organisées en fonction d'un programme précis régi par des critères prédéterminés. Il est indéniable que la distribution des rôles d'un univers à l'autre entraîne réflexion sur les richesses multidimensionnelles et appropriées de chacun des milieux. Évidemment, l'accent est mis sur le rôle «tampon» de la maternelle pour passer d'un univers purement ludique à un univers plus agencé et régulé.

1.3 Le milieu préscolaire (classe maternelle)

Il importe ici d'apporter quelques précisions pour se situer dans un contexte à la fois québécois et contemporain. L'éducation préscolaire est celle qui précède l'éducation scolaire et qui va de la naissance à six ans. Il faut préciser qu'en ce qui concerne les classes préscolaires, ce sont des enfants de cinq ans qui fréquentent la classe maternelle à raison de deux heures et demie par jour dans une école reconnue par le ministère de l'Éducation. Cependant, certains milieux défavorisés bénéficient d'un temps de présence prolongé dans la classe maternelle qui peut aller jusqu'à une journée complète de cinq heures. Plus précisément, à partir des années 60, les maternelles se sont ouvertes à une cadence accélérée et les besoins d'un personnel spécialisé se sont fait sentir. Ainsi, au cours de ces années, il y a eu une prolifération des centres de formation et, progressivement, une école de pensée de type «développementaliste» y a joué un rôle prépondérant. On s'est inspiré de l'éducation nouvelle avec des auteurs d'origine européenne tels que Froëbel, Montessori, Decroly et ensuite, d'autres auteurs ont apporté leur contribution pour aider à bien cerner le développement de l'enfant ; il s'agit de Piaget, Gesell et Erikson. Notre but n'est pas de faire une revue exhaustive de l'apport de chacun de ces auteurs mais de démontrer qu'à la base, l'enfant se situe au coeur du processus éducatif et englobe tout l'être dans son action. Dans cette optique, le programme

préscolaire (1981) cite que : «l'approche de type «développemental» a fait place à une orientation qui considère l'enfant comme une entité, comme un tout signifiant et organisé». Encore faut-il, en plus de considérer l'enfant comme une unité, voir en quoi il est capable d'évoluer dans ses parties. Ainsi, les événements ont un impact sur ses attitudes qui, bien entendu, reflètent son degré d'autonomie affective dans chaque activité scolaire ou préscolaire choisie. Voyons le déroulement des activités pédagogiques dans la majorité des classes maternelles et essayons d'en dégager des indicateurs pour mieux comprendre le développement de l'autonomie affective.

1.3.1 Les activités pédagogiques

En début d'année, la classe maternelle offre plusieurs activités à l'enfant afin de le sécuriser dans son nouveau milieu. Ainsi, on permet à l'enfant «enveloppé» dans le milieu familial de prendre graduellement confiance en lui et de faire connaissance avec ses pairs par des jeux collectifs et individuels. Avant l'âge de cinq ans, l'activité peut être suscitée mais non pas dirigée comme le précise Wallon (1934). Ce trait distinctif suggère la présence d'une multitude de situations intéressantes qui le provoquent et lui permettent d'apprivoiser son environnement. Il procède de façon spontanée avant de questionner ou d'établir des contacts avec les autres en fonction de sa curiosité intellectuelle qui s'éveille. D'ailleurs, les éléments clés du programme préscolaire insistent sur les aspects de sécurisation et de socialisation. La classe préscolaire est donc conçue différemment des autres classes du primaire. En effet, tout est axé sur le jeu et la distribution du matériel dans les différents coins ; l'accent est mis sur le monde naturel, l'exploration et le social. Voici des exemples d'aménagement de coins que l'on retrouve dans la majorité des classes préscolaires du Québec.

- *Coin de poupées* où l'enfant peut jouer différents rôles à caractère social tels que maman, papa, enfant, bébé. Grâce à l'imitation, il s'identifie à un personnage dont il adopte les gestes. Il peut même se déguiser de façon à mieux entrer en B-interpréter son nouveau rôle. Ce coin est divisé en alcôves représentant succinctement les pièces de la maison (chambre à coucher du bébé, salon et cuisine).
- *Coin de blocs* où la construction est à l'honneur et où se trouve rassemblé tout le matériel pouvant servir à construire

- des bâtisses, des routes, etc. Les camions et les autos donnent un caractère plus interactif aux jeux de construction puisque les enfants s'associent parfois entre eux pour réaliser un projet.
- *Coin de lecture* où sont étalés des coussins qui favorisent la détente et incitent l'enfant au calme. Cette aire contribue à donner le goût de lire par le fait que l'enfant regarde des images et interprète ce qu'il voit ; ou encore, il se remémore une histoire qu'il connaît déjà en suivant la séquence logique des images. Dans certaines classes, on pourvoit ce coin d'un poste d'écoute grâce auquel l'enfant peut entendre une histoire préenregistrée tout en suivant l'intrigue dans un livre accompagnant le disque ou la cassette.
 - *Coin des sciences* qui permet à l'enfant d'observer certains éléments naturels tels que plumes d'oiseaux, roches, champignons, feuilles, graines, coquillages, nids. Certains instruments sont mis à sa disposition afin de pousser plus avant son exploration : loupe, microscope, balance, etc.
 - *Coin du bricolage* qui offre à l'enfant différents matériaux pour diversifier les productions et stimuler sa créativité.
 - *Coin des jeux de table* où l'enfant assemble des casse-tête, s'adonne à des jeux d'associations, des jeux de loto, etc. Ces jeux donnent le choix à l'enfant de s'amuser seul ou avec d'autres.

Il est évident que d'autres coins s'ajoutent en cours d'année pour répondre aux besoins de l'éducateur et de l'enfant. Plus ce dernier s'insère activement dans les différentes aires d'activité, plus il donne libre cours à son imagination. Il s'épanouit d'autant plus librement qu'on lui fournit l'occasion de trouver les réponses à ses questions ; on crée ainsi des distances progressives essentielles à l'autonomie. Précisons que ces coins de jeux ne sont accessibles qu'à des périodes précises dans la journée et, qu'en début d'année, on les appelle les «jeux libres». Selon le guide préscolaire, ces activités sont exemptes de contrôle de la part des enseignants, ce qui leur offre ainsi la possibilité d'observer l'enfant pour mieux le connaître. Ils peuvent ainsi scruter son action et déceler ses forces et ses faiblesses pour ensuite lui apporter les correctifs nécessaires. La période de temps accordée aux jeux libres est ordinairement plus longue en septembre qu'en janvier, car l'éducatrice doit prendre le temps d'observer chacun des

enfants. Il y a sûrement un lien à établir avec le premier stade au cours duquel on a noté que l'enfant a besoin de toucher à tout. De même, l'enseignant se retrouve dans une situation d'initiation vis-à-vis de chacun de ses élèves quant à la façon de les aborder et d'intervenir. Souvent, cette période de jeux est intégrée graduellement aux thèmes ou aux ateliers offerts et l'enfant peut, tout au long de sa demi-journée, choisir de prendre un jeu ou encore de se plonger dans un travail qui l'intéresse.

Incidentement, parler de thème, d'atelier ou encore de projet au préscolaire, c'est rester conforme au programme préscolaire (1981) et au guide pédagogique (1982) qui y est associé. Les approches pédagogiques qui y sont privilégiées peuvent, à première vue, sembler similaires, mais dans la pratique, des éléments de disparité ressortent. Tentons d'abord de voir les points émergents de ces différentes façons de fonctionner pour ensuite vérifier dans un tableau récapitulatif où elles se situent dans l'ascension vers l'autonomie affective.

Précisons que deux courants pédagogiques se dessinent en éducation préscolaire : le premier se veut empiriste et met l'accent sur les apprentissages formels de la lecture et de l'écriture. Le deuxième, d'obédience nativiste, insiste sur l'épanouissement socio-affectif comme il est précisé dans le programme préscolaire, qui, par ailleurs, privilégie le développement harmonieux de l'enfant et considère l'être dans son unicité à travers les objectifs de développement suivants : «se connaître soi-même, entrer en relation avec les autres et interagir avec l'environnement». Les finalités de la classe préscolaire s'opposent aux examens, aux notes et aux classements motivés par le souci d'évaluer la performance scolaire d'un élève. Malgré les pressions intenses pour en faire rentissage précoce, nous sommes forcés de constater que, pour certains enfants, bousculer les étapes peut provoquer de l'anxiété et du stress. Encore faut-il considérer chacun des enfants individuellement et tenir compte de ses expériences passées... En laissant l'enfant se socialiser à travers les jeux, on l'insère positivement dans son milieu de vie, on élargit peu à peu l'éventail de ses intérêts, on l'amène à travailler avec les autres et on favorise son autonomie. À la faveur du jeu, l'enfant acquiert l'aisance dans ses mouvements et la maîtrise de son corps. Les psychogénétiens Schell et Hall (1980) tentent de l'expliquer par les fonctions du jeu et notent que l'enfant qui joue développe ses habiletés intellectuelles et ses capacités émotionnelles. Il se

confronte aux autres sur le plan de l'image de soi où opèrent principalement les ressemblances et les différences. En classe préscolaire, le jeu revêt les mêmes aspects que ceux véhiculés dans les milieux de garde et familial ; cependant, les objectifs intermédiaires prescrits par le programme sont ponctuels et obligent l'éducatrice à vérifier par ses observations si l'enfant est capable de se voir distinct parmi les autres, de se socialiser et d'exploiter les objets que lui fournit l'environnement. Pour ces raisons, les périodes de jeux sont très importantes et sont intercalées dans l'ensemble des activités prévues. Celles-ci peuvent s'articuler autour de centres d'intérêt ou thèmes, d'ateliers et de projets.

1.3.2 Les centres d'intérêt ou les thèmes

L'approche des années 60 au préscolaire était celle préconisée par Decroly (1914) avec les centres d'intérêt. Encore de nos jours, un nombre important d'éducatrices dans les classes préscolaires ont conservé ce modèle de fonctionnement qui consiste à grouper des thèmes autour d'une idée centrale qui captive l'enfant ou simplement éveille son intérêt. En n'élevant aucune cloison entre les matières, l'enfant peut s'impliquer à tous les niveaux. Une certaine marche à suivre est présentée par l'éducatrice qui oriente le thème en fonction d'un sujet et de l'intérêt des enfants. Une documentation appropriée apporte des éléments nouveaux d'information et des activités sont prévues pour déclencher et stimuler la créativité en vue de remettre des réalisations satisfaisantes, c'est-à-dire qui répondent au thème choisi. Cette forme de pédagogie favorise plus le point de vue de l'éducatrice que celui de l'enfant dans sa globalité. En fait, l'accent est mis sur le thème et non sur l'enfant lui-même et le côté parcellaire prédomine. On fait souvent appel à l'une ou l'autre des facettes de l'individu en choisissant un thème concret, univoque et ponctuel : celui de la famille en septembre, celui des pommes en automne, celui de la ferme en avril, etc.

L'activité singulière choisie en fonction du temps de l'année prédomine ; celle reliée au développement intégral de la personne vient en second. Dans la mentalité des éducateurs de l'époque, il était important d'y intégrer des exercices scolaires dans le but de plaire aux parents et de démontrer la raison d'être de la maternelle dans un milieu scolaire. On allait ainsi à contre-courant du modèle initial de Decroly en intégrant les «pré», c'est-à-dire la prélecture, la préécriture et le précalcul. Ensuite, la

conception humaniste était ignorée lorsque le thème choisi était installé au cœur du processus d'évolution à la place de l'enfant.

La démarche vers l'autonomie affective, selon laquelle la personne s'organise peu à peu et trouve les moyens appropriés pour mener à terme une activité réfléchie, ne s'intègre pas au modèle des centres d'intérêt parce qu'il n'offre pas assez de liberté ; il est dominé par un thème orienté par l'éducatrice et non par l'enfant. Ce thème impose à l'élève de se prendre vite en main et ne lui permet pas de s'investir graduellement dans l'activité grâce à l'usage de matériau diversifié et distribué dans des situations différentes. En réalité, ce modèle ne prend aucunement en considération la période de tâtonnements qui donne des indices sur les moyens, les stratégies ou les interventions propres à développer l'enfant «explorateur». Malheureusement, les centres d'intérêt tels qu'ils étaient véhiculés à l'époque faisaient fi des expériences antérieures de l'enfant et correspondaient plutôt aux objectifs que l'éducatrice se fixait.

Dans le contexte du développement de l'autonomie affective, les centres d'intérêt ont l'avantage de procurer une certaine sécurité à l'éducatrice sans expérience dans le domaine préscolaire. En effet, la pédagogie par les centres d'intérêt peut se réaliser de façon traditionnelle et l'organisation des apprentissages peut s'effectuer selon un modèle dualiste qui privilégie l'intellect et vise l'adaptation de l'enfant à sa classe. Il s'agit évidemment d'un modèle conformiste appliqué à travers une éducation formelle contrôlable. L'enfant répond alors aux exigences de l'enseignante plutôt que de s'engager dans un processus d'autonomisation qui le mènerait éventuellement à se prendre en charge et à créer des relations interpersonnelles. On ne prend pas en considération l'enfant dans sa globalité lorsqu'on met de l'avant certaines facettes particulières n'opérant qu'à certains moments. L'enfant est dirigé par l'éducatrice qui est fortement influencée par les structures environnementales. Ainsi, imposer à l'enfant les façons de penser d'un adulte le confine dans un cheminement qui n'est pas le sien et dans un dialogue à sens unique l'obligeant à suivre des chemins balisés par une logique qui lui est étrangère. Sans en être trop consciente, l'éducatrice s'impose selon une volonté sécurisante qui brime la pensée singulière de l'enfant. Cette façon de procéder va à l'encontre de son développement qui se trouve ainsi bloqué dans la première phase de son processus d'autonomisation. Ce blocage explique

son besoin d'aller partout, d'explorer, de se découvrir et de découvrir le monde autour de lui avec tout ce que cela implique d'avantageux pour son affectivité et ses émotions. L'exploration mise de l'avant dans le travail en ateliers est-elle propice au cheminement enfantin ?

1.3.3 Les ateliers

À l'heure actuelle, les activités par ateliers constituent le modèle le plus en vogue dans le milieu préscolaire. Avec Freinet (1960), le concept d'atelier s'est précisé et a pris de l'ampleur. Il permet à l'enfant de faire des choix d'activités selon ses intérêts et lui offre la possibilité de travailler avec d'autres personnes. Cela a donné naissance à l'École coopérative de Freinet dont le centre de préoccupations était l'imprimerie. Le décloisonnement apparaît comme l'organisation pédagogique par excellence puisqu'elle offre la possibilité à l'enfant dans sa classe de travailler dans différents lieux, aménagés de façon riche et variée et dans des groupes constitués à partir des activités proposées. Le principal objectif du décloisonnement est de créer un milieu propice au développement socio-affectif de l'enfant et de rendre possibles ses diverses explorations. Les ateliers deviennent ainsi importants, car ils favorisent cette multiplicité de contacts et le respect de l'autre tout en faisant accepter sa propre différence par l'enfant. Le concept d'atelier est décrit par le Guide pédagogique préscolaire (1982) de la manière suivante : «Un regroupement d'enfants qui travaillent, seuls ou avec d'autres, à une activité exigeant : du matériel spécifique, des outils spécifiques, une organisation spécifique.»

Ce modèle propose des choix à l'enfant dans le mode, le type et les moyens de réaliser les ateliers. Van Tham (1989) rapporte que l'atelier en tant que «procédé» pédagogique, selon l'étude de Kessler, est apparu dans les écrits de l'École Nouvelle avec Fisher. Si l'éducation préscolaire opte pour ce mode de fonctionnement, c'est notamment parce qu'il tient compte de l'enfant dans son individualité. Celle-ci se révèle par sa bougeotte, son besoin de frétiller et les contacts qu'il multiplie avec les autres. Trois éléments d'ordre technique sont à retenir dans cette approche d'atelier telle qu'elle est véhiculée dans la classe préscolaire :

- *Le tableau de programmation* qui donne l'éventail des activités offertes aux enfants. Lors de la présentation des nouvel-

les activités proposées au tableau de programmation, l'éducatrice donne des explications sur le déroulement de l'activité, le matériel mis en place et ce à quoi elle s'attend comme réalisation. Le contrat réside dans la responsabilité assumée par l'enfant à l'égard du travail entrepris quel que soit le temps exigé.

- *L'intégration des parents* pour aider à animer un atelier et, surtout, pour créer des relations positives entre le milieu familial et l'enfant. Il faut préciser que le rôle du parent dans le Plan d'action du Ministère (1979) est d'abord décrit sur le plan consultatif et, ensuite, sur le plan participatif pour une action concertée entre la famille et l'école.

L'implication des parents dans les ateliers exige de la part de l'éducatrice de bien leur expliquer leur rôle d'animateur et, par la même occasion, elle en profite pour discuter du fonctionnement de leur enfant. En l'occurrence, les deux éducateurs peuvent intervenir de manière très ponctuelle dans le processus d'autonomisation, car cela permet de voir la relation parent-enfant et éducatrice-enfant, de discuter avec le parent sur des expériences passées de l'enfant et d'avoir une meilleure intervention à l'égard de «cet» enfant dans «cette» circonstance.

- *L'auto-évaluation* par l'enfant de sa participation dans son apprentissage par les choix qu'il a faits, de la responsabilité à les assumer et de ce qu'il a réalisé.

Le fonctionnement par ateliers offre plusieurs possibilités qui sont illustrées au tableau de programmation. L'enfant s'inscrit à un atelier et se dirige à l'endroit indiqué et aménagé par l'éducatrice ou le parent. On insiste sur le fait qu'il doive terminer ce qu'il commence et remettre un travail dont il est satisfait car, ensuite, il s'auto-évalue en indiquant s'il est content ou non de sa réalisation et en donne les raisons. Avec ce mode de fonctionnement, l'éducatrice doit continuellement renouveler les ateliers pour garder l'intérêt et motiver l'enfant. Toutefois, cela peut aussi devenir un élément négatif, car il peut arriver que le temps qui devait être consacré à l'enfant soit utilisé pour ouvrir de nouveaux ateliers.

Les ateliers sont un bon moyen de développer l'autonomie parce que l'enfant, loin d'être cloisonné dans un travail rigide d'activité formelle exigeant de tous la même production, dispose d'une panoplie d'activités ainsi que d'un grand nombre de

moyens. Ce choix qui lui est offert signifie non seulement qu'il peut s'éparpiller, mais aussi qu'il devra éventuellement s'organiser, choisir, surmonter les difficultés, s'approprier les objets à travers leurs propriétés tout en révélant au corps leur utilisation. Par contre, il faut être conscient des limites de ce modèle puisque souvent les ateliers se succèdent sans viser de but précis et apparemment, sans rime ni raison. Ils n'amènent ni l'enfant, ni l'éducatrice à réfléchir sur les résultats, faute de temps. Même si l'enfant s'auto-évalue, le temps manque pour observer les indicateurs permettant d'identifier la place de l'enfant dans sa démarche vers l'autonomie. Pour l'enfant, il s'agit d'aller le plus rapidement possible pour choisir plusieurs ateliers et, pour l'éducatrice, il est urgent de penser à d'autres activités, car plusieurs enfants ont déjà fait le tour des ateliers offerts. On aura compris que cela demande un investissement continu de temps et d'énergie de la part de l'éducatrice. De surcroît, personne ne se soucie de valoriser et de multiplier les interactions sociales indispensables à l'autonomie.

1.3.4 Les projets

Le travail en pédagogie de projets est essentiellement influencé par la pédagogie nouvelle. Le projet englobe l'idée de «mouvement et de développement» (Paquette, 1979). «Mouvement», parce qu'il s'agit d'une activité constructive qui a pour but de faire chercher, et «développement», parce qu'il permet à l'enfant de s'investir personnellement et de réfléchir à son engagement envers les autres. La définition courante donnée par les différents dictionnaires (*Robert, Larousse*) du concept de «projet» se résume comme un but que l'on veut atteindre. Dans ce contexte, tout le monde a des projets, et il faut éviter que le projet de l'éducatrice prime sur celui de l'enfant. Le projet implique une réflexion soutenue autour d'une idée centrale vers laquelle tous les moyens convergent pour, éventuellement, prévoir son accomplissement dans un laps de temps déterminé. Il permet à la personne de se construire au fur et à mesure qu'elle évolue à travers sa gestuelle. La démarche pour élaborer un projet consiste à entamer une réflexion préalable, à définir les objectifs à atteindre dans un laps de temps déterminé, à organiser les actions, à considérer l'environnement et à permettre le plus d'interactions possible en vue d'enrichir le projet concerné.

Par le projet, l'enfant élargit sa perspective et s'inscrit dans un engagement envers lui-même et les autres tout en se projetant vers l'avenir. Contrairement aux ateliers et aux centres d'intérêts présentés antérieurement et pensés par l'adulte, le projet est celui de l'enfant ou d'un groupe d'enfants accompagnés par l'adulte. Dans ce genre de travail, chaque enfant doit prendre la responsabilité de choisir ou encore de proposer un projet qui lui tient à cœur, de vérifier s'il veut le faire seul ou avec d'autres, et dans ce dernier cas, chacun devra avoir une tâche précise à accomplir. Une forme d'engagement de chacun se dessine et elle est indispensable pour obtenir des résultats satisfaisants. L'éducatrice est là pour soutenir l'enfant et le stimuler dans la réalisation de son travail.

Dans le processus d'autonomisation, le projet reflète les visées que partagent l'éducatrice et l'enfant. L'éducatrice s'assure que le projet est bien amorcé, tandis que l'enfant se prend en main pour s'actualiser dans le projet. Il arrive cependant que certains enfants ne sont pas prêts à entreprendre une telle démarche, soit qu'ils ont peu exploré ou qu'ils n'ont pas assez travaillé avec les objets en question. Chaque enfant est unique et influencé par son expérience passée et son jeune âge ; ainsi, l'enfant du préscolaire vit plus dans le moment présent et il est donc moins porté à s'engager dans une réalisation qui le projette dans l'avenir.

D'un point de vue assez large, on est tenté de voir le projet comme l'approche idéale pour acquérir de l'autonomie. En fait, il s'agit avant tout de respecter chacun des enfants. Les activités indiquent des pistes à suivre tout en offrant la possibilité à l'enfant d'en formuler des nouvelles. Par l'observation, l'éducatrice peut voir l'enfant qui a peu exploré à la maison. En effet, certains enfants restent centrés sur la tâche à accomplir à court terme plutôt que sur le déroulement de l'ensemble du projet à long terme. Il est donc préférable, pour ceux qui ont peu exploré les objets, de leur permettre de jouer afin de les amener graduellement à travailler dans un atelier ou dans un projet. En favorisant le jeu libre, on permet à l'enfant d'être réactif et d'aller d'un jeu à l'autre pour l'amener, petit à petit, à travailler seul dans une activité donnée ; ensuite, avec les autres et, finalement, parmi les autres en se joignant au projet réfléchi. Grâce aux interventions appropriées, l'enfant en arrive à remettre un travail dont il est satisfait. Pour qu'il puisse concevoir des propriétés et construire

des objets qu'il a préalablement conceptualisés, il faut lui accorder du temps et une certaine marge de manœuvre. En laissant la possibilité à l'enfant de prendre son temps, l'éducatrice obvie d'une certaine manière aux désavantages de la réactivité et aux défauts de l'hyperactivité.

Par ailleurs, les ateliers devraient peut-être occuper une place importante en début d'année dans la classe maternelle, car ils semblent faciliter le passage des matières premières aux matières plus délicates. Ils offrent avant tout, de manière concrète, la possibilité d'apprendre des techniques simples ; ensuite, c'est-à-dire plus tard dans l'année, quand l'enfant a bien saisi la façon de procéder dans les ateliers, on peut lui soumettre des activités qui comportent une démarche particulière de résolution de problèmes. L'éducatrice doit être consciente du fait que tous les enfants ne peuvent s'insérer dans cette démarche parce que, concrètement, ils doivent jouer avec des blocs avant de construire des villes. Il faut offrir la possibilité à chacun de toucher à tout avant d'organiser les objets en vue d'une réalisation quelconque. Ainsi, avant d'agir sur les objets, l'enfant agit avec les objets qu'il n'a pas conceptuellement maîtrisés. C'est un aspect important à considérer dans les activités offertes aux enfants, car leur progression et leur expérience concomitantes jouent un rôle déterminant.

En somme, les jeux libres paraissent un bon moyen dont dispose l'éducatrice pour observer l'enfant en action et pour l'aider à intégrer les connaissances déjà acquises. Considérer son action sous un angle d'organisation doit précéder les aspects plus sociaux, car il est bon de poser préalablement un certain diagnostic sur son cheminement individuel. Le thème et l'atelier sont deux moyens pour amener l'enfant à explorer du matériel et voir comment il évolue parmi les autres. Le projet, qui incite à prévoir les actions, permet à l'enfant de s'inscrire consciemment dans une activité et de s'engager avec les autres. Chacun de ces procédés pédagogiques joue un rôle dans le développement de l'autonomie ; ainsi, un enfant qui n'a pas joué et manipulé les objets est incapable de faire un atelier et, encore moins, d'élaborer un projet.

Ces diverses façons de coordonner les activités dans les classes maternelles ne doivent pas se faire au détriment du développement de l'enfant. Il faut se souvenir que lorsque l'enfant entre à l'école, il a déjà une histoire culturelle derrière lui transmise par sa famille qui le protège depuis sa naissance. Son image

de lui-même, la confiance acquise, l'idée qu'il se fait des autres, sa capacité à s'organiser et les acquis accumulés proviennent principalement de la stimulation éducative reçue à la maison ; celle-ci est déjà déterminante pour la réussite future de l'enfant à l'école. À cet égard, dans les années 60, une série de programmes d'éducation préscolaire compensatoire furent créés dans le but d'éviter les échecs, ou mieux, d'améliorer les performances de l'enfant à l'école. Ces programmes incluent le projet Headstart, dont les stratégies visaient à développer les compétences de l'enfant dans son apprentissage des matières scolaires ; d'autres projets aux États-unis comme le Follow-Through, le Perry Preschool Project, celui du DEDAPAM, Opération renouveau au Québec et la Réforme Haby en France ont poursuivi à peu de chose près les mêmes objectifs et ont abouti à des résultats peu probants, comme en témoigne leur évaluation respective. L'idée fondamentale des différents programmes est qu'un déficit dans les acquis préscolaires crée un climat d'incertitude et confirme à l'enfant son inaptitude, faisant apparaître chez lui de graves problèmes d'apprentissage. Malgré les résultats peu concluants de ces recherches, on retiendra que la stimulation précoce ne peut avoir que des effets bénéfiques pour les enfants qui proviennent de milieux défavorisés, car elle contribue à compenser le manque de stimulation reçue dans le milieu familial. Dans notre optique, prendre en considération une phase initiatrice rendue aussi riche que possible par les entreprises dévolues à l'enfant ne peut que le lancer sur la voie du processus d'autonomisation.

Malgré tous les programmes préscolaires de toutes sortes imposés à l'enfant, il faut accepter que pendant les premières semaines, en faisant son entrée en classe maternelle, il «fouine» un peu partout pour sentir le milieu. Cette attitude se répète également en première année en raison de la nouveauté qu'occasionne l'entrée dans un milieu inconnu. L'enfant est temporairement incertain, désordonné et peu enclin à la réflexion. Plus il a exploré d'autres milieux et côtoyé d'autres enfants, plus il est susceptible de passer rapidement à la phase suivante qui est de s'organiser. Ainsi, c'est la position du Conseil supérieur de l'éducation (1987) quand il indique que les enfants arrivent au préscolaire avec des bagages différents dont il faut tenir compte. Il est illusoire de vouloir mettre tous les enfants dans le même moule et de leur offrir un même modèle. Il ne faut pas oublier que certains enfants sont plus avancés que d'autres et ont des

expériences personnelles plus diversifiées. Chacun est à un niveau différent, d'où l'importance d'accorder une attention spéciale à chaque individu dans le système scolaire.

L'enfant laissé à lui-même dans un milieu familial appauvri, c'est-à-dire un milieu qui lui laisse peu d'initiative et qui limite son champ d'action, arrive à la maternelle en ayant peu délimité son univers d'activités. Son appauvrissement se manifeste par son excitation, son agitation, l'aspect décousu de ses approches, le manque de contacts et l'absence de limites auto-imposées qu'on appelle l'autodiscipline. Ces problèmes sont souvent dus au manque d'espace, à la non-disponibilité des parents et à la frustration de l'enfant dans son désir d'agir et de réagir. Un tel enfant est donc peu apte à évoluer dans le système scolaire. Il arrive même parfois que l'éducatrice soit obligée d'entreprendre des démarches pour que l'enfant reçoive une certaine aide afin de comprendre ce que le milieu exige de lui, la marge de manoeuvre permise dans les activités et pour qu'il atteigne un certain niveau de développement indispensable pour fonctionner dans la classe maternelle. Alors que les uns possèdent les habiletés qui leur permettent de s'engager aisément dans des apprentissages plus précis, d'autres sont privés des éléments de base pour entreprendre un cheminement scolaire approprié. La difficulté est essentiellement d'ordre égocentrique, car il est peu aisé d'entrer dans son univers pour lui en faire saisir les limites ; il ne perçoit pas où finit sa zone permissive et où débute celle des autres.

Un des rôles du milieu préscolaire est de créer une transition entre la famille, le milieu de garde et l'école. Il s'agit d'un milieu tampon entre les situations naturelles offertes dans les milieux familial et de garde et les activités d'apprentissages formels de l'école. Milieu «tampon» signifie que la protection familiale offerte aux actions diminue en proportion du contrôle scolaire imposé à ces mêmes actions. En d'autres termes, l'enfant évolue d'une certaine spontanéité parfois dosée par les parents vers une planification exigée par les enseignants du primaire. Ainsi, le rôle des éducatrices de la classe maternelle devient très important pour faciliter la transition entre les activités ludiques et les activités conceptualisées, entre le réel et l'imaginaire, entre la maison et l'école. L'enfant du milieu familial, plongé dans un milieu concret qui promeut d'abord l'organisation de soi, s'il ne fait pas sa classe maternelle, peut se retrouver soudainement dans le milieu scolaire qui se veut plus scientifique et théorique

et exige de lui une certaine autonomie sans ajustement préalable. D'un monde centré sur la pratique, l'enfant peut passer de façon abrupte à un monde structuré par les matières scolaires. De là parfois la surprise des parents à qui l'on annonce les difficultés que connaît leur enfant à l'école. Ils ne sont pas prêts à affronter cette réalité parce qu'ils n'ont pas vu leur enfant sous ce jour. La classe maternelle s'installe comme un baume procurant une certaine sérénité et permettant un mieux-vivre plus cohérent et plus continu. Par le respect qu'elle accorde à l'un et l'autre des milieux, elle crée, par la connaissance de soi, la socialisation et l'interaction, la trame invisible qui tisse les liens entre l'affectif et le cognitif. Elle accepte de ne pas être uniquement ludique, ni essentiellement conceptuelle mais de maintenir un certain équilibre entre les deux, consciente de sa mission de temporiser les apprentissages strictement scolaires comme la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Le milieu préscolaire, dans son souci de préstructuration et de socialisation, tient compte des milieux familial, social (de la rue) et du milieu scolaire. Liés à cet esprit de continuité, Montessori (1936) et Dewey (1938) ont cherché à respecter l'essence même de l'éducation en voulant que l'école privilégie les contacts avec le milieu familial pour permettre d'agir en fonction du «bien-être» entendu, cett) de l'enfant. Par conséquent, il faut tenir compte de l'expérience de l'enfant et de sa démarche vers l'autonomie ; ainsi y aurait-il peut-être moins d'ambivalence entre ce qu'on doit faire et ce que l'enfant peut réaliser.

Résumons en quoi le milieu préscolaire est important pour le développement de l'autonomie affective. Au préscolaire, l'éducatrice doit tenir compte de l'univers familial de l'enfant afin de choisir les pistes de départ qui dépendent de son vécu antérieur. Elle choisira des activités globales qui s'accommodent du monde flou dans lequel il a évolué jusqu'à présent et qui, de fait, le dirigent hors de l'éparpillement familial vers l'univers conceptuel favorisé dans la scolarisation. En bref, elle l'amène du désorganisé au plus structuré. Tout comme en témoigne Durif (1989) qui a travaillé de nombreuses années auprès d'enfants du préscolaire, «scolariser et socialiser sont indissociables». Il ne suffit pas de donner à l'enfant le goût de la vie sociale mais aussi, grâce à leurs interactions, le goût «d'une pensée qui s'exerce activement sur des savoir-faire construits ensemble, appuyés sur une culture». L'éducatrice fait appel à sa sagesse et à son professionnalisme pour comprendre l'importance du milieu préscolaire dans la

démarche de l'enfant vers l'autonomie. L'idée de faire du préscolaire un tremplin pour le primaire perd de son importance lorsque toutes les dimensions sont mises en cause et non seulement ses fonctions intellectuelles. La classe maternelle qui offre des activités décloisonnées et ouvertes permet à l'enfant de se saisir de la réalité en posant des gestes plus ou moins délibérés pour se construire un «corps authentique» par les activités et les relations qu'il établit avec l'autre. En d'autres termes, la maternelle est le milieu par excellence où l'enfant peut se distancier du milieu familial ; en fait, l'enfant remplace sa mère et devient capable de se materner lui-même.

Ce n'est surtout pas en cloisonnant les activités par des exercices de préécriture et de prélecture formels qu'on amène l'enfant à l'univers conceptualisé de la lecture et de l'écriture. L'accès à cet univers restreint de la scolarisation s'amorce dans le cadre beaucoup plus vaste du vécu expérimentiel. L'éducatrice, soucieuse de «faire apprendre» à l'enfant, se concentre sur la personne qu'il est devenu au travers de ce vécu. Pour ce faire, elle met l'accent sur sa capacité nouvellement acquise d'interagir avec les objets, leurs propriétés et leurs usages opportuns. C'est ce que veut dire «tenir compte de l'enfant en tant qu'être vivant ses expériences» ; concrètement, cela permet à l'éducatrice de l'accompagner vers la conceptualisation où se développe l'autonomie affective. À partir de son être corporel et aussi en raison de son rôle d'élève, l'enfant acquiert des comportements stéréotypés qui font partie de certains modèles privilégiés par l'école. Au fur et à mesure qu'il évolue dans le cadre scolaire, il devient capable d'abstraction pour intégrer des éléments favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Il revient à l'adulte d'être suffisamment vigilant pour relever les signes de fragilité et d'incertitude de chaque enfant en vue de lui apporter l'aide requise pour qu'il puisse trouver sa place dans le groupe. Cette place est toujours tributaire des phases initiatrices qui l'ont graduellement amené à s'intéresser aux activités du groupe et à se sortir de son univers égocentrique. Se joindre à un groupe exige de sortir d'un Moi qui d'abord s'ignore pour ensuite s'affirmer en collaboration et en coopération. L'autostructure s'organise lentement tout en rendant la personne de plus en plus consciente d'elle-même, des autres et de son environnement. Dans le milieu scolaire, l'enfant poursuit son périple vers l'autonomie et, grâce aux exigences de structuration, de conceptualisation, d'organisation et de coordination, il est capable enfin de s'engager.

9. Quand l'enfant fait son entrée à l'école, sa sphère émotionnelle est perturbée ; l'éducatrice lui laisse un certain temps pour jouer avec des objets familiers (poupées, camions, casse-tête, etc.) afin de lui permettre de voir que tout n'est pas nouveau. Plusieurs activités sont prévues dans le but de le sécuriser qui vont de la reconnaissance du local à la connaissance de ses pairs, par des jeux collectifs et individuels. L'éducatrice s'offre le plaisir de bercer un enfant triste, d'en cajoler un autre, de jouer avec l'enfant inquiet. La bonne relation ainsi créée avec l'enfant tend à diminuer l'anxiété et lui permet de s'approprier le milieu plus rapidement.

On a vu que l'enfant grandit physiquement en nourrissant son organisme ; mais il évolue psychiquement en s'appropriant le milieu au sein duquel son corps se définit. De là naît la possibilité de sa survie dont il prend personnellement la charge. Ce point est extrêmement intéressant, car il soulève toute la question de cette évolution psychique qui peut ou ne peut pas se réaliser exclusivement dans le giron familial. Il est possible de reposer cette même question et de se demander si l'école n'est pas justement l'institution sociale par excellence qui fait accéder l'enfant à son indépendance. L'enfant réfugié dans les jupes de sa mère ou protégé au sein de la chaleur familiale n'est pas en mesure de s'auto-intégrer - de là l'expression : « À est collé à sa mère ». L'école, en ne répondant pas à tous ses désirs, lui permet paradoxalement d'y échapper, de s'en détacher, de s'affirmer ; elle apparaît comme une étape nécessaire dans le processus d'autonomisation. Ici se fait jour l'idée de la nécessité d'un milieu adverse, qui ne satisfait pas tous les désirs. Il s'oppose pour provoquer au niveau des interactions le sens des limites au pouvoir d'agir et de prévoir.

10. Un milieu qui, d'une part, permet à l'enfant d'agir seul, de se débrouiller et, d'autre part, s'oppose à lui, favorise le pouvoir de découvrir avec tout ce que cela implique de sens du moi. Il est admirable que l'enfant explorant ce monde inconnu s'assure de la présence de l'adulte en jetant des regards furtifs en arrière pour vérifier s'il est observé ou, plutôt, s'il est protégé. L'oeil inquisiteur de l'adulte est intimement lié au regard de l'enfant qui veut maintenir le contact dans ce nouvel univers un peu

effrayant. Ce regard de l'adulte est empreint d'amour et d'inquiétude devant ce petit explorateur qui tâtonne, vérifie, s'oppose, riposte, etc. Comme en témoigne Coutou (1986), l'enfant doit se sentir en sécurité pour s'éloigner. Des règles ou des consignes rigides et des remontrances sévères auraient pour conséquence d'atténuer le rôle du milieu et de le rendre contraignant et peu favorable à l'épanouissement de l'enfant. La souplesse est une qualité essentielle pour éviter la transgression que pourrait susciter un climat de méfiance, d'agressivité et d'affrontement.

Nous rejoignons ainsi Artaud (1989 : 78) dans sa prise de position sur l'intervention :

Si on donne priorité absolue aux normes sociales et culturelles, l'individu risque de développer une attitude de conformité qui lui fait progressivement perdre de vue ses besoins réels [...] si on laisse trop d'espace à des pulsions individuelles qui tendent à se développer de manière anarchique, c'est son adaptation au milieu et l'unification de sa personnalité qui sont en jeu.

Par conséquent, il s'agit de favoriser un juste équilibre. Pour le développement vers l'autonomie, cet équilibre signifie que l'enfant doit être *prêt à*. L'éducatrice est attentive à varier les moyens, mais elle ne peut se mettre à la place de l'enfant pour réaliser les activités. Toute action émane de l'enfant qui prend ainsi conscience de son Moi selon un développement qui lui est particulier.

Dans la phase d'auto-intégration, il n'est pas difficile de s'apercevoir d'une sorte d'autosuffisance, d'une prise de conscience de son autonomie de l'ordre du «fonctionnel» et au cours de laquelle l'enfant veut s'habiller seul, marcher sans appui, jouer en solitaire. Bref, il exige qu'on le laisse en paix, veut se débrouiller seul et, en cela, on se doit de se faire son complice éclairé.

11. Un milieu bien géré mais flexible est idéal pour développer l'auto-intégration indispensable à l'affirmation de soi, à l'identification de la personne et à l'émergence de l'enfant en tant qu'auteur de ses mouvements. L'aménagement du milieu scolaire doit rendre possible le travail seul ou en équipe. À la maternelle, une période de jeux libres (coin de poupées, coin de blocs, coin des sciences, etc.) est prévue. Cela laisse supposer que l'éducatrice crée des activités qui permettent à l'enfant de dépasser la phase auto-initiatrice.

En début d'année, cette période aurait intérêt à être prolongée afin d'observer l'enfant pour intervenir de manière appropriée dans son processus d'autonomisation.

Par ailleurs, peut-être devons-nous nous interroger sur l'enfant rêveur, entêté, solitaire, qui frappe et mord, qui veut jouer seul... Devons-nous considérer ces comportements comme «normaux» et les interpréter comme des signes que l'enfant s'éloigne des autres pour faire corps avec lui-même ? Ne serions-nous pas trop pressés d'étiqueter certains enfants qui prennent plus de temps que d'autres à s'auto-intégrer ? En effet, certains enfants manifestent de façon plus marquée le besoin d'être seul, de n'avoir pas besoin des autres, surtout quand ces derniers leur enlèvent les jouets qu'ils n'ont pas encore eu le temps d'explorer. Il faut laisser le temps à chacun de s'auto-intégrer à son rythme tout en suivant de près l'évolution du processus d'autonomisation.

12. Normalement, l'enfant qui arrive dans un nouveau local avec une nouvelle éducatrice s'excitera ou sera intimidé. Progressivement, par les actions quotidiennes et les gestes répétitifs de la routine qui lui sont de plus en plus perceptibles, il s'installe comme être qui appartient à ce milieu et s'y inscrit en agissant sur lui. La nouveauté ramène la personne à la phase de départ. Permettre à l'enfant, en début d'année, «l'éparpillement» des mouvements propres à l'explorateur, c'est accepter son évolution. En outre, lui proposer des périodes d'activités libres, le laisser s'activer et prendre conscience des objets qui l'entourent sont là de bons moyens de favoriser sa prise en charge.

En furetant partout, l'enfant délimite les dimensions de son corps qu'il découvre à l'aide de sa gestuelle. Cette période, qu'on le veuille ou non, donne l'impression de morcellement et de dispersion en raison de nombreux mouvements entrepris. L'adulte s'étonne devant l'enfant qui agit de façon inopinée ; il est abasourdi de voir que son enfant devient capable de... L'enfant s'émerveille également de voir qu'il réussit à faire des choses nouvelles sans qu'il ait pu les prévoir, il s'agit d'expérimentation naïve. L'enfant découvre confusément dans l'acte moteur l'unité de son corps qui se manifeste par un investissement global.

Paradoxalement, il prend possession de son corps par l'exécution de mouvements désordonnés qui lentement vont s'organiser pour devenir adaptés à leur objet. À ce moment, l'adulte doit éviter d'organiser, de planifier ou d'essayer de maîtriser l'univers de l'enfant, car ce serait le mettre en situation d'échec et ce, d'autant plus qu'il ne possède pas encore assez de prise sur la réalité pour pouvoir s'y accrocher.

13. Plusieurs activités du préscolaire, surtout en début d'année, doivent avoir pour objectif de développer le schéma corporel de l'enfant pour que celui-ci puisse mieux connaître les différentes parties de son corps et mieux cerner ses possibilités d'agir sur le présent. Les comptines «tête, épaules, genoux, orteils», «j'ai deux yeux tant mieux», «le pouce part en voyage», «touche ton front» sont autant d'énoncés qui aident l'enfant à prendre conscience des différentes parties du corps. À ce stade, ce corps a transcendé les limites très étroites de l'organisme. Évidemment, les gestes accompagnent les paroles et l'éducatrice vigilante pousse l'activité plus loin en amenant les enfants à établir des liens logiques ; par exemple, en leur posant les questions suivantes : «Que peut-on faire avec notre tête, nos épaules, nos pieds... Si on attache nos pieds qu'arrive-t-il ?»
14. Travailler sur le schéma corporel fait partie de l'objectif général du programme préscolaire se retrouvant dans la majorité des programmes d'activités proposés pour les enfants du préscolaire et qui sont axés sur le développement global de l'enfant. Malheureusement, très peu de concepteurs de programmes se réfèrent aux éléments d'ordre axiologique d'une option centrée sur le développement global de l'enfant pour présenter les activités et les incorporer dans une évolution et dans la sphère de la connaissance du corps, de l'autre et du milieu. Le schéma corporel de l'individu s'est développé en fonction des activités entreprises antérieurement (son passé), et il lui permet maintenant (son présent) de prendre conscience de ses capacités à agir sur le monde qui l'entoure. Ainsi, parler de la conscience du corps, c'est le voir comme la base essentielle de la représentation qu'a l'enfant de lui-même et de son monde. Tout le passé expérientiel intégré dans la phase précédente d'auto-intégration est saisi pour se projeter dans le présent

par «une présence» corporelle appropriée. L'enfant remplit et fait vibrer la situation qu'il vit et la récupère par sa présence où tout son passé s'incorpore.

Nous poursuivons maintenant notre interprétation de la démarche vers l'autonomie affective par l'analyse du milieu scolaire.

1.4 Le milieu scolaire

Si le milieu préscolaire est un milieu dans lequel l'enfant se sent relativement protégé, qu'en est-il de la première année à l'école primaire ? L'idée de protection au préscolaire va dans le sens d'être présent à l'enfant dans ses activités et de se préoccuper des besoins de chacun. L'éducatrice donne le goût d'entreprendre, de faire, de réaliser par des essais, des tâtonnements et des erreurs, ce qui va à l'encontre des objectifs prescriptifs d'un enseignement programmé. Tandis que le milieu familial enveloppe et protège l'enfant, le milieu préscolaire, pour sa part, atténue le fossé entre les activités ludiques et les activités proprement intellectuelles pour le plus grand bien du processus d'autonomisation. En première année, on gradue les difficultés pour offrir à l'enfant la possibilité de réussir à des étapes et à des moments donnés. On favorise le développement cognitif pour permettre d'assimiler, le moment venu, les matières scolaires contenues dans les programmes d'études. Dans cette perspective, la classe maternelle est le premier anneau d'une longue chaîne qui va se construire tout au long du processus de scolarisation. De là, l'importance de ménager des transitions entre le milieu familial (ou la garderie), la maternelle et la première année pour que l'enfant sente qu'il a sa place dans le nouveau milieu. Les manifestations d'anxiété lors du passage d'un milieu à l'autre seront moins marquées si l'éducatrice se soucie d'atténuer l'insécurité en prévoyant des activités que l'enfant a déjà faites. Avant d'aborder le milieu scolaire proprement dit, arrêtons-nous au cas de *l'enfant de la maternelle qui doit passer en première année*.

Bon nombre d'études ont été faites sur les relations à établir entre la maternelle et la première année (Zazzo, 1978). Les écrits nous rappellent la nécessité d'être attentifs à cette période de transition. Bien qu'importante, cette étape charnière ne doit pas faire l'objet d'une préoccupation exagérée, car dans le processus d'autonomisation, il s'agit tout simplement d'un moment nouveau pour l'enfant. Cela indispose parfois l'adulte parce que

l'enfant qui était parvenu à accomplir certaines choses se trouve à nouveau démuni et, sur le plan du contrôle de soi, l'enfant docile devient parfois turbulent. Bien qu'Erikson (1959) l'associe à une crise que l'enfant doit dépasser, ce passage est indispensable pour permettre à l'enfant d'établir éventuellement des distances et se socialiser. Grâce à l'importante collaboration entre les éducatrices de la classe préscolaire et les enseignantes de la classe de première année, cette transition peut se faire en douceur.

Le passage du préscolaire au primaire ne diffère pas des autres qui marquent la vie de l'enfant dans son cheminement scolaire. Il est caractérisé par l'effet de nouveauté qui suscite chez l'élève des sentiments d'ambivalence, de réserve, d'hésitation et de vulnérabilité, ce qui, temporairement, le laisse démuni et apparemment incompetent. Il faut laisser du temps s'écouler pour qu'il se familiarise, à son rythme, dans ce nouvel univers. Le problème est intimement lié à «la vitesse de croisière» de chaque individu et, en négligeant cet aspect, on démontre une volonté d'uniformiser, de n'avoir affaire qu'à un seul modèle. Ainsi, on ne tient pas compte des expériences antérieures, non plus que de l'état de santé physique et psychologique, du rythme de développement, du degré de maturité, et de la stabilité matérielle et émotionnelle de l'enfant.

Dans un mini-sondage intitulé «L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire», mené auprès des enfants de la maternelle et de la première année et rapporté dans le Guide pédagogique du ministère (1985), les enfants de la maternelle expriment leur appréhension face à la première année. Leurs déclarations révèlent une certaine inquiétude de ne pas pouvoir et de ne pas savoir. L'enfant est conscient des efforts à faire pour s'adapter mais l'est moins à l'égard de son investissement graduel dans l'action. Le rôle de l'adulte est alors d'une importance capitale pour l'observer et lui donner le coup de pouce nécessaire pour l'aider à franchir certains obstacles en vue d'atteindre son autonomie.

Dès l'entrée en première année, «l'enfant» du préscolaire devient un «élève» du primaire. Il n'est plus l'enfant dans sa singularité mais brusquement, il se métamorphose en «élève» quelconque. Il n'est plus l'être dans sa globalité mais devient un ensemble de parties qui seront utilisées à des moments précis : la tête pour penser, les mains pour écrire, les pieds pour courir. Peu à peu, le transfert se fera puisque l'enfant devra juger du moment

opportun pour utiliser les différentes parties de son corps. Dans la perspective d'un enfant autonome, il est important, pour comprendre un élève du primaire, de se pencher sur l'enfant qui vient d'y accéder. Il est soumis trop radicalement à un programme qui exige le même rythme d'acquisition de tous et ce, même si la tendance actuelle est d'essayer d'individualiser. Les bulletins, par le portrait qu'ils offrent des réussites et des échecs des enfants, sont de bons exemples de ce manque d'individualisation. En plus de les structurer, le milieu scolaire accorde peu de place aux activités spontanées et libres des enfants. La spontanéité n'est plus acceptée si elle dévie du «bon sens» où l'esprit rationnel commence à gouverner. Même si le Conseil supérieur de l'éducation est d'avis que dans les temps libres les enfants réalisent des apprentissages et des acquis culturels, on en tient peu compte dans les activités scolaires. La responsabilité en incombe à l'interprétation faite de «temps libre» qui est plus associée à récréation qu'à exploration primaire du milieu, avec tout ce que cela comporte de corporalisation et d'autonomie.

En effet, le programme chargé d'objectifs et l'appréhension des parents face aux apprentissages de la lecture et de l'écriture n'offrent plus beaucoup de choix à l'enseignant qui doit user de sagesse et de doigté pour intéresser l'enfant rapidement aux matières scolaires et le rendre conscient de ses possibilités. Plus souvent qu'auparavant, l'élève se plie aux longues minutes de silence pour écouter les explications qui sont données tout en étant confiné à sa place et malheureusement, trop souvent, une place qu'il n'a pas choisie. Déjà on crée une barrière entre lui et son ami ; on ne l'autorise plus à lui parler quand il le veut et on lui impose une place à côté d'un autre. L'univers, relativement homogène, qu'il s'était formé grâce à sa participation aux activités se trouve morcellisé et détruit. L'élève est isolé, sans appui, incapable de relier ce qu'il veut faire à ce qu'il sait faire. Une réflexion fondamentale s'impose donc sur le processus d'autonomisation de l'enfant. Tout cela se répercute sur ce qui est acceptable ou non dans le milieu scolaire. À partir du moment où l'enfant entre dans ce milieu, on ne tolère plus les crises, les claquements de portes, les tapages, les insultes, les colères ; tout ce qui reflète la gestuelle éparpillée, sans suivi ou sans souci est éliminé. Malheureusement, c'est souvent à l'enfant modèle qu'on se réfère, à l'enfant qu'on dit idéalement autonome au sein d'un ensemble de gestes empruntés à l'adulte mais qui manquent

de personnalisation. Peu importe à qui l'on s'adresse, les exigences sont les mêmes et les déviations à l'ordre entraînent irrémédiablement des sanctions. Devenir écolier consiste à écouter, à réfléchir, à répondre correctement, à reproduire des actions et des conduites conformes aux exigences de l'enseignant. Tout se passe comme si l'autonomie se résumait à poser des gestes acceptables dans un contexte social donné auquel l'élève aurait accédé.

Les milieux scolaires tendent à structurer l'enfant et à imposer des règles de discipline même s'il est écrit dans les programmes de tenir compte de chaque enfant, de respecter les talents de chacun et de décroiser les matières. Il s'agit là de vœux pieux, et qu'ils ne soient pas mis en oeuvre peut s'expliquer par le fait que l'enseignant est sans cesse appelé à se conformer à de nouveaux programmes, à assimiler de nouvelles méthodes, à investir du temps et de l'énergie auprès d'une clientèle diversifiée et à s'occuper d'intégrer des enfants en difficulté. Dans de telles circonstances, la classe ne peut porter le fardeau d'une société changeante secouée par des modes sans lendemain, l'enseignante ne peut être soumise sans arrêt à des révolutions pédagogiques qui déstabilisent les élèves.

Résumons en quoi le milieu scolaire devient important pour le développement de l'autonomie affective. De tout temps, l'école a été reconnue comme le milieu le plus favorable à la transmission des connaissances. De nos jours, d'autres lieux parascolaires offrent une panoplie d'activités qui donnent aussi un savoir. Ils forment des centres d'intérêt en compétition avec l'école, qui étant plus proche de la vie, intègre mieux les jeunes. D'autant plus que les générations montantes demandent des exercices scolaires pertinents. Ils préfèrent assimiler toute nouvelle donnée au sein de leur vécu antérieur. L'intégration des matières est sûrement un bon moyen pour pallier les divers changements et ce, à travers des *projets* élaborés par les enfants. De cette façon, on leur ouvre la porte vers l'autonomie en leur proposant une implication personnelle, en fonction du milieu qui les anime. Ainsi, les exercices scolaires deviennent des outils ou des moyens pour rendre l'enfant apte à réaliser ses propres apprentissages. L'école renforce à ce moment-là l'idée selon laquelle on doit partir des intérêts des enfants et mettre à profit leur potentiel créateur dans une démarche d'actualisation de soi.

15. Pour une approche dynamique du développement de l'être unique et global, il faut privilégier la communication et les

échanges des enfants entre eux. En pratique, cela ne peut se faire si chacun reste à son pupitre comme c'est le cas dans plusieurs classes du primaire. On doit offrir à l'enfant des choix d'activités, de moyens et des amis. Ainsi, l'élève entre en contact avec les autres et, par les oppositions et les obstacles, il découvre ses propres limites et ses talents particuliers. Il prend conscience de ses capacités et tente de résoudre des problèmes à partir d'activités qui font intervenir les perceptions, les gestes, les mouvements, les actions. Son corps envoie des messages aux autres qui les interprètent, et il vérifie si ces messages sont bien compris ; sinon, à l'aide de sa gestuelle, il trouve le moyen d'exprimer autrement ce qu'il voulait faire comprendre.

16. Le fait d'encourager l'enfant à avoir des amis lui permet de prendre conscience de ce qu'il est puis, bientôt, de réaliser ce qu'il vaut par rapport à l'autre. Aussi, il faut accepter qu'il puisse les imiter, se laisser influencer, changer sa personnalité pour évenir à ce qu'il est foncièrement. La construction d'une identité s'effectue par un effet «boomerang» où en se tournant vers l'autre, on revient toujours à soi, mais avec la prise de conscience en sus. Cet effet «boomerang» est justement ce que postule l'herméneutique. Les jeux de rôles sont sûrement d'excellents moyens pour l'enfant d'extérioriser des sentiments sans nécessairement prendre conscience que ce sont les siens.

La personne qui s'autoréalise met à profit ses ressources personnelles en tenant compte de ses expériences passées et du présent. Elle se sert du contexte social pour agir, se positionner et se diriger. Il s'agit de l'ordre de l'autonomie sociale (chapitre 1) dans lequel la personne emploie des stratégies pour faire accepter son idée. C'est là que s'insèrent les demandes de permission de la part des enfants pour aller à tel endroit ou encore pour allonger leurs soirées qui, semble-t-il, sont toujours trop courtes.

17. À la phase d'autoréalisation, l'enfant joue en ayant des buts précis et choisit des amis pour tel jeu et d'autres pour telle autre circonstance. L'enfant commence à prévoir ce qui peut et doit arriver. Laisser l'enfant former lui-même son équipe de travail a des effets bénéfiques sur les résultats du travail à remettre puisqu'il entrevoit comment les tâches

vont se réaliser. Ainsi, l'enfant qui joue au hockey sait très bien vers quelle équipe se diriger s'il veut gagner, car il présage les modes d'opérations. L'autonomie progresse grâce aux lectures plus ajustées qu'il fait de l'environnement donné. Cette lecture est rendue possible par les investissements corporels qu'il y a faits antérieurement. En ayant répondu de telle ou telle façon aux attentes du corps, la situation a pris une coloration qui sera présente lors de toute rencontre ultérieure. Cette coloration prend les traits affectifs de sympathie, d'antipathie, d'empathie et de chaleur qui habitent dorénavant tous contacts et marquent singulièrement toute présentation. A partir du moment où l'enfant commence ses activités, il se met inévitablement en marche vers l'autonomie affective qui l'autorise à agir délibérément en fonction du domaine déjà connu, tout en le préparant à faire face à de nouvelles situations.

Pour faire une synthèse des milieux, nous avons mis en rapport, dans le tableau 5.1 qui suit, les *quatre milieux* : *familial, de la rue (social), préscolaire et scolaire* avec les trois évolutions qui ressortent dans la littérature spécialisée sur *les évolutions du corps, du Moi et de la gestuelle*. Nous avons ajouté deux dernières colonnes intitulées «richesse» et «implication de l'adulte». Dans la colonne «richesse» sont regroupées les idées majeures qui concernent les caractéristiques des différents milieux et dans la colonne «implication de l'adulte» sont énoncées les principales attitudes de l'adulte face à l'enfant qui, en marche vers son autonomie affective, évolue d'un milieu à l'autre.

Les différents milieux dans lesquels la personne est plongée permettent de saisir une progression de plus en plus riche vers l'autonomie et cela, en fonction de trois composantes évolutives toujours présentes : le corps, le Moi et la gestuelle. La figure 5.1 montre la complexité et la richesse du développement de l'autonomie affective. Le tout implique le développement du Moi qui se fait jour à travers une gestuelle de mieux en mieux articulée.

La figure 5.1 permet de réfléchir sur l'enfant et sur l'adulte dans leur processus d'autonomisation. Elle révèle que, indépendamment de l'âge et du milieu, la personne peut être autonome dans un certain domaine, c'est-à-dire fermer la spire et se retrouver dans une autre activité au début de la spire mais à un niveau différent sur la ligne diachronique. Avec chaque activité nouvelle

Tableau 5.1
Synthèse des évolutions corporelle, gestuelle,
et du Moi à travers les milieux

Milieux	Évolution corporelle	Évolution de la gestuelle	Évolution du Moi	Richesse	Implication de l'adulte
Milieu familial	Au départ, l'enfant se situe au niveau de l'organisme. Éléans viliaux.	Pulsions, impulsions, émotions. Tâtonnements. Gestes spontanés, imprécis. Jeux égocentriques. Contact avec les choses.	Intérêt immédiat. Aucune référence aux expériences passées. Va de l'inconnu au connu.	Éléments neufs. Situation naturelle.	Répond aux besoins. Surveillance assidue. Être vigilant.
Milieu social (la rue)	Actions dans un corps à corps à travers des activités. Découvrir sa corporalité. Développer différentes parties du corps.	Actions multidirectionnelles. Éparpillement des activités. Mouvement d'équipe. Gestes reliés à la prise de conscience de l'équipe. Créer des règles.	Aller partout. S'activer sans réfléchir. Incapacité de prévoir. S'affirmer, s'organiser. Jouer fortuitement. Appartenir à un groupe. Prise de conscience personnelle.	Univers sans bornes. L'enfant établit lui-même ses limites. Plus l'enfant a de l'expérience, plus il est en mesure d'étendre son univers.	Regarde l'enfant jouer. Sans conditions imposées par l'adulte. L'enfant est maître de son univers.
Milieu préscolaire	L'enfant joue des rôles, imite les autres. Elle est différente d'un enfant à l'autre, tout dépend de ses expériences antérieures.	Au début de l'année, il explore, il est effervescent et démontre souvent peu de contrôle. Bientôt, il essaie de lire. Se remémore une histoire. Donne sa propre signification.	La nouveauté du préscolaire entraîne l'incertitude, le désordonné et le manque de réflexion. Mais peu à peu, l'enfant montre qui il est. Il s'organise, entend des activités variées et diversifie ses productions. Jouer avec les autres.	Lieu permettant la socialisation naturelle. Crée des liens entre l'affectif et le cognitif.	Permet la distanciation d'avec le milieu familial. L'enseignant temporese les apprentissages formels par le jeu.
Milieu scolaire	Pouvoir utiliser les différentes parties de son corps au moment opportun. Utiliser sa pensée.	Écouter. Réfléchir. Répondre correctement. Produire des actions et des conduites conformes.	Prendre conscience de ses possibilités.	Transmission des savoirs.	Tenir compte des expériences passées de l'enfant pour l'orienter vers l'avenir.

commence une nouvelle spire impliquant le démarrage d'une gestuelle qui se complexifie au fur et à mesure que la personne avance dans son cheminement par rapport qui indiquera cette nouvelle activité. Le développement du Moi est central et permet à la personne de s'actualiser dans les quatre phases du processus d'autonomisation que sont l'auto-initiation, l'auto-intégration, l'autoréalisation et l'autonomie intégrale, phases que nous expliquons dans les pages qui suivent. À noter, les milieux familial, de la rue (social), préscolaire et scolaire qui encadrent la figure et

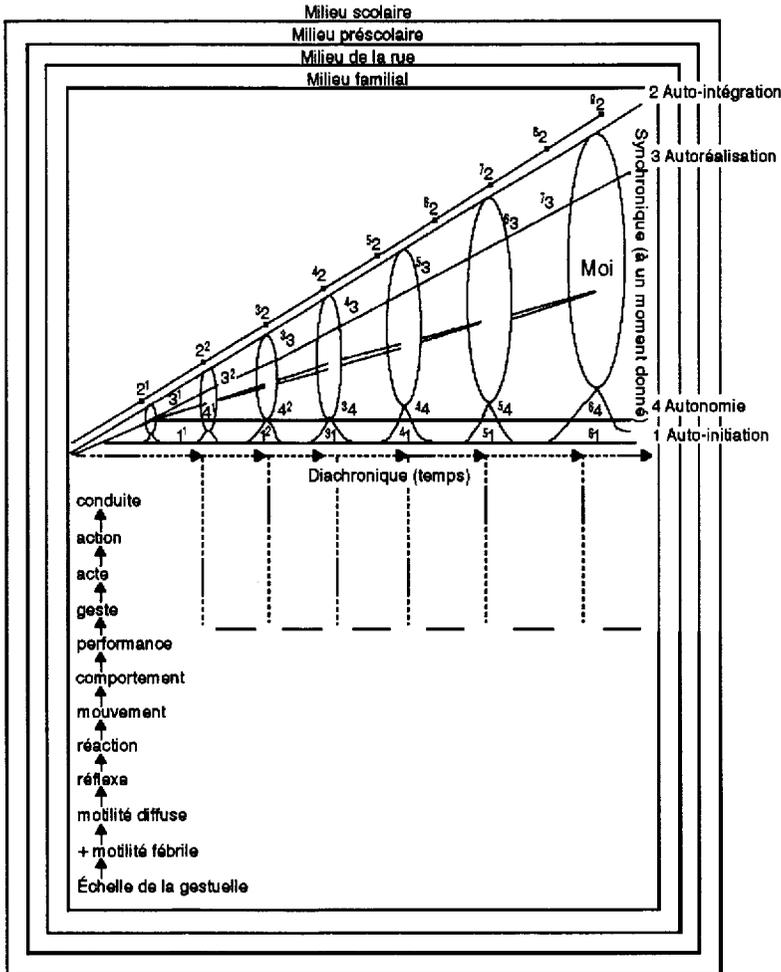


Figure 5.1 — Processus d'autonomisation

montrent que la personne ne pourrait pas acquérir son autonomie intégrale sans la présence de ces contextes.

Par l'analyse des thèmes qui proviennent de notre expérience personnelle, élément central de l'heuristique, se sont révélées quatre étapes dans l'évolution de l'autonomie affective. Les éléments ou indicateurs qui émergent de la compréhension de notre propre processus d'autonomisation se réverbèrent pour nous aider à saisir le processus d'autonomisation de l'autre.

Selon Craig (1977), l'heuristique entame une réflexion sur les transformations personnelles, le processus personnel d'investigation, de création, d'interaction et de prise en charge mis en jeu par un être humain immergé dans un vécu qui prend du sens au fur et à mesure qu'il agit. Le processus d'enquête s'appuie sur les expériences passées pour organiser le présent grâce à l'engagement de la personne envers l'avenir qui s'annonce. Contrairement aux techniques de modélisation qui donnent un découpage artificiel de la réalité par leurs restrictions et leurs contraintes, l'orientation se situe davantage au plan de l'analyse humaniste qui met en cause tout le développement (Dreyfus, 1979). Dans ce cas, la dimension structurale statique que sélectionne le modèle s'avère trop pauvre. En d'autres mots, aucun modèle aussi riche soit-il ne peut refléter les potentialités incommensurables de la personne. L'adoption de l'approche heuristique signifie que la recherche se développe au fur et à mesure que le regard se porte sur les réalités engendrées, d'où la définition de l'heuristique qui s'en dégage.

L'heuristique est un processus rétroactif où le regard du Moi détermine une réalité à partir *d'exploration*, de *questionnement* et de *communication* qui amènent la personne à *comprendre de manière intuitive* les liens qui existent entre les différents concepts en fonction du vécu.

L'heuristique est reliée aux trois sources de données dont l'expérience personnelle, l'expérience de ses pairs et l'exploration de la littérature spécialisée. Comme cette démarche fait intervenir l'intuition propre à l'être plongé dans son vécu et face à sa réalité, l'expérience personnelle transcende les autres sources de données. Dès lors, le mode intuitif prévaut du fait que c'est le Moi qui porte le regard sur le vécu. Sa compréhension consiste en une saisie des éléments présents et des liens qui les organisent en un tout. L'évidence même de cette saisie évacue tout besoin d'un raisonnement justificateur : l'intuition suffit.

L'expérience personnelle dont il est question se gagne lors d'implications dans des activités vitales telles que la marche, le langage, le passage du milieu préscolaire au milieu scolaire, l'écriture et la conduite automobile dont il a été question au chapitre 3. Ces activités, dont fait état la littérature professionnelle et que nous avons été à même de vivre avec nos propres enfants, représentent des filons privilégiés pour comprendre l'univers de l'autonomie affective.

En résumé, l'expérience personnelle retenue fait partie intégrante du vécu dont on peut tirer des leçons utiles aux interprétations de la réalité. C'est ce qui permet d'insérer la personne au coeur de la recherche en représentant les éléments quotidiens qui, intuitivement, semblent les plus pertinents pour saisir le processus d'autonomisation. Dans la recherche heuristique, la considération du vécu reste primordiale, car elle garantit l'accès à certaines «trouvailles» qui reflètent l'intégrité du pouls humain. En tant qu'éducateur, il importe que le développement des êtres se révèle naturellement sans le support desséchant d'une conceptualisation trop rationnelle. Cette révélation est facilitée par l'expérience de vie qui demeure l'élément corroborateur des contacts actuels et vivants d'où jaillissent les interprétations les plus pertinentes.

La notion de pertinence montre son utilité par sa dépendance envers les situations éducatives réelles qui favorisent des décisions appropriées. La pertinence exclut la purification dénaturante d'observations *in vitro* soumise à des critères scientifiques. La purification *in vivo* où le participant se fait observateur demeure, pour l'instant, le moyen le plus approprié pour découvrir les rouages réalistes et dynamiques de cette situation éducative. La pertinence émerge donc de la situation privilégiée par les décisions à prendre. Elle se distingue de la vérification où les paramètres préétablis se retrouvent dans une situation normalisée par le modèle prescriptif.

2. La compréhension de l'autonomie affective

2.1 Première phase : l'auto-initiation

En examinant les observations émises précédemment, nous pouvons constater que la première phase se caractérise de la manière suivante. Au départ, l'être agit animé par ses *élans vitaux* qui délimitent tout son univers ; ses mouvements en dépendent avec

comme conséquence de refléter le décloisonnement qui leur est propre. De là le caractère désordonné de son activité avec l'impression qu'il ne la contrôle pas. À travers ses tâtonnements, *aucune prise de conscience* ne se réalise. L'être fait ainsi preuve d'une *expression de soi sans limite ni contrôle où il* accomplit les choses impulsivement, en fonction de son potentiel «plein et entier», caractérisé principalement dans la manière de remuer et de s'activer dans une *zone floue*. Pour nous en convaincre, retournons au tableau 2.1 montrant que le petit enfant agit librement, en l'absence de limites où prime l'énergie vitale. Ne s'étant pas encore heurté au réel qui s'oppose à des mouvements intentionnels, l'enfant fait des découvertes ; rien ne l'arrête, rien ne le dirige, rien ne le brime, de fait, aucun obstacle ne se dresse devant lui. De même, l'adulte devant l'inconnu se retrouve dans cette phase, également : il est incapable d'agir, n'a ni expérience, ni connaissance de ce domaine, il ressent de l'insécurité et ne peut penser rationnellement. Il ne peut donc intégrer ses mouvements en une conduite patiemment dirigée. La spontanéité caractérise l'action sans délibération ni réflexion, et c'est l'instant qui prime à travers le hasard dans cette initiation de l'être à la vie ou à la nouveauté.

Au début de sa vie, l'enfant n'est pas sociable et ne peut faire les choses seules. À première vue, cela peut sembler banal, mais combien révélateur de la première phase du développement de l'autonomie affective : rappelons l'importance des premiers soins que doit recevoir l'enfant de son entourage pour survivre. La littérature qui traite de cette phase abonde dans le sens de l'attachement, d'une prise de contact avec l'univers relatif aux soins maternels, donc très lié à la mère. D'ailleurs, Montagu (1971) précise qu'avec la preuve tangible du corps de sa mère, l'enfant prend conscience de son propre corps. Quand la mère est absente, l'enfant réalise qu'elle existe et, en même temps, il comprend qu'il peut exister sans elle. Comme le montrent les activités précitées de la marche et du langage, la mère graduellement prend ses distances physiques, car l'enfant a moins besoin d'elle et peut s'organiser seul. De plus, diverses études (Spitz, 1958 ; Ainsworth, 1963 ; Bowlby, 1971 et Montagu, 1971) démontrent comment l'investissement, avant tout orienté vers le corps de l'enfant que nous appelons organisme, s'oriente ensuite vers le monde extérieur et principalement vers le premier «objet libidinal», en l'occurrence la mère pour, plus tard, reconnaître

«son» corps. Plus l'enfant est petit, plus il a besoin de l'attention et des bons soins d'une même personne. Ainsi, la première phase de l'autonomie affective prend des aspects *de désorganisation*. Pour le nourrisson tout est nouveau, inhabituel, inconnu ; à mesure qu'il agit, il s'ouvre au monde et s'y familiarise de plus en plus. Pour l'adulte, cette première phase est aussi marquée par l'émotivité, le manque de confiance en soi et la confusion, car pour lui aussi tout est nouveau : il est parent pour la première fois, il ne peut donc prévoir ce qui va survenir. Pour l'adulte comme pour l'enfant, la nouveauté les amène à apprivoiser leur nouvel univers tant bien que mal, ce qui les engage dans la première phase du processus d'autonomisation.

Dans l'évolution de la gestuelle, nous avons montré que dans cette première phase l'enfant démarre au niveau de l'organisme (tableau 4.1) par la *motilité fébrile ou diffuse, le réflexe et la réaction* marquant l'expression de soi à travers *l'action émergente, idiosyncrasique et spontanée*. Le Moi n'a encore aucun statut. Encore à l'état d'éveil, l'organisme apprend graduellement à se sentir comme corps qui devient «son» corps par le contact du réel et de l'objet. Cette étape est accompagnée de mouvements éparpillés correspondant à toutes sortes d'activités issues en fonction de l'énergie incontrôlée qui anime l'être ; certains auteurs parleront de tâtonnements, d'emportements et d'élan vitaux.

Cette première phase caractérise l'enfant avant tout comme un être qui *bouge* et qui *s'initie* peu à peu aux circonstances nouvelles. Les dictionnaires (*Quillet, Larousse et Petit Robert*) définissent le mot «initié» comme étant, en résumé, la participation, l'admission au sein de... Relions-le à notre première phase. Tout d'abord, l'enfant enclenche son action dans sa famille en faisant sien le corps qui enveloppe graduellement son organisme. Cette période est marquée par une dépendance envers l'entourage due au fait que l'enfant ne peut répondre à ses besoins. Par ses mouvements, l'enfant manifeste ses propres besoins et désirs et, par ses prédispositions à agir par lui-même, il démontre qu'il est le principal agent de son développement. De là *l'idée d'auto-initiation pour désigner cette première phase*. Notons cependant que l'enfant n'est pas conscient de ses besoins ni de ses désirs, car il n'a pas encore acquis la structuration mentale qui lui permettrait de distinguer l'intérieur de l'extérieur, le Moi du non-Moi. Montagu (1971) situe dans une classe à part cet état «d'indifférenciation psychique». Par ses mouvements sensoriels,

l'enfant prend contact avec l'univers qui, au début apparaît indistinct, sans forme et apparemment flou. C'est là, ça lui arrive, il ne sait pourquoi.

Dans ce contexte, il est normal de débiter par une période où l'organisme s'approprie peu à peu ses limites et par là se construit un corps dont il prend conscience qu'il est le sien. Celui-ci, à la limite, s'inscrit dans une démarche de soi par rapport aux autres ; c'est à partir des expériences de son corps que l'enfant se réfère aux autres et au monde qui l'entourent. Il va nouer avec eux ses premières relations et prendre conscience progressivement de son être au monde. Avant tout, l'enfant s'initie à la vie par son action, libre de toute contrainte sociale. Il est, il bouge ! Il démarre l'action par des élans humains, des énergies, de l'émerveillement qui donnent une dimension profondément ludique et affective à son activité parce qu'intimement liée aux gestes et aux sens. L'expression «élan humain» est empruntée à Château (1946) et illustre le besoin de grandir, de s'investir, de se dépasser, de devenir autre... c'est-à-dire de devenir adulte. Dans notre cas, il est utilisé pour décrire l'enfant plein de vie, dans l'immédiat, dans son auto-initiation où il joue pour jouer sans vraiment se préoccuper des résultats. Il en est de même pour l'adulte qui doit faire face à une nouvelle situation, il fait tout à brûle-pourpoint et sans réflexion apparente. Pour sentir le besoin de délibérer, il faut un contenu, une chaîne de raisonnement, une suite logique d'actions réfléchies...

En résumé, dans l'auto-initiation, on se situe dans le domaine du hasard, c'est-à-dire dans un réel sans cadre réfléchi. L'enfant prend contact avec le monde en allant partout en utilisant tout ce qui est à portée de sa main et de façon indistincte. C'est un contact sans limites. Tout se passe dans l'instantané, l'indistinct. Le mot «fouiner» peut être utilisé pour exprimer l'idée d'aller à droite et à gauche, de voir partout, de vouloir «renifler» (pas encore sentir), de voir ce qui se passe autour de lui. Montagu (1971) utilise les termes «comportement fouineur» pour parler de l'exploration du bébé ayant pour but de trouver le sein qui lui réaffirme l'existence de l'autre, sa présence et sa source de plaisir (bien-être de vivre). L'éparpillement qui caractérise cette période ne peut avoir que des effets bénéfiques, car c'est une expression de soi sans limite ni contrôle externe ; l'individu réalise les choses dans l'impulsivité, mu par son potentiel énergétique plein et entier. Il est actif et réactif. Un être qui s'active jouit

non seulement de l'activité mais se crée des limites au niveau du corps dans le milieu ambiant. Ces limites créent l'idée d'éloignement et de distanciation progressive dans le corps. Ainsi s'explique la position d'Alain à travers les écrits de Reboul (1974) selon qui l'enfant dépend d'abord de son corps dont l'exercice n'a pas encore fait un instrument docile ; par là, il justifie les emportements de l'enfant, ses excès de peur et de colère. Cette distance n'est pas encore géométrique, car elle n'a pas de statut physique. Elle prend plutôt les couleurs psychiques d'un corps qui n'est plus uniquement biologique mais psychologique. La distance qui sépare l'enfant «fouineur» du monde et des autres êtres est minime ou immense ou même irréductible dans la mesure où les zones d'incertitude, d'inconnu ou de mystère ne sont pas limitées par ses explorations. Il y a là une idée novatrice du point de vue épistémologique : le fait qu'un enfant agisse est insuffisant pour le déclarer autonome. Il faut qualifier chacune de ses actions avant de parler de l'autonomie intégrale propre à la quatrième phase ; fort heureusement, on peut y voir, à travers ses mouvements successifs, une évolution qui le fera accéder à l'autonomie intégrale.

Aucun auteur ne se réfère à la phase d'auto-initiation pour parler de l'autonomie ; par contre, tous y font allusion dans un sens prémonitoire lorsqu'il s'agit de parler du développement de l'enfant. Dans notre perspective, l'auto-initiation est une phase importante, car elle amorce le processus d'autonomisation et annonce les étapes à venir tout en les fondant. Voyons ce que révèle la littérature spécialisée à propos du terme «auto-initiation».

L'auto-initiation, terme choisi pour ramasser les idées fondamentales de la première phase, se rapproche de «l'autodéterminisme» de Broudy (1961). Pour créer la classification évolutive de l'autonomie, il va sans dire que les travaux de Chabot (1975) et de Butler Avery *et al.* (1988), dans leurs études respectives sur l'autonomie avec des jeunes enfants et avec des jeunes adultes, sont utiles. De même, la théorie de l'autoperfection de Broudy (1961) nous est utile, entre autres, par les termes choisis pour indiquer chacune des phases. Broudy cite quatre phases ponctuelles : l'autodétermination, l'autoréalisation, l'auto-intégration et l'auto-actualisation. Nous empruntons deux de ses termes, l'autoréalisation et l'auto-intégration bien que nous inversions l'ordre d'apparition dans le développement de l'autonomie affec-

tive (ce changement sera expliqué plus loin). Quant à l'analyse de chacune des phases répertoriées pour les besoins de notre étude, les auteurs Chabot et Butler Avery proposent dans leur description des phases analogues mais trop peu exploitées et investiguées pour comprendre l'autonomie affective.

La personne obéit aux orientations imprimées par sa nature humaine pour se diriger et profiter du monde qui fait face à l'organisme. Les deux premières étapes sont, en quelque sorte, propédeutiques à la connaissance du corps et se situent plus particulièrement au niveau de l'organisme. La réaction, pour sa part, s'inscrit davantage dans une dimension corporelle par les multiples expériences qu'elle présuppose ; par exemple, l'enfant joue avec ses pieds, les porte à sa bouche, touche ses mains, frappe des mains. Le schéma corporel créé à partir des interrelations sensorielles (tactiles, kinesthésiques, visuelles) est la source d'intercoordinations qui délimitent un nouvel ensemble sensorimoteur. Cette évolution est indispensable pour constituer un corps dont les modalités existentielles réalisées par intercoordinations aux accents affectifs le privilégient comme étant le mien. Je me reconnais dans ce corps qui ressent les multiples expériences entourant un objet ou une situation.

2.2 Deuxième phase : l'auto-intégration

Cette deuxième phase est marquée par une identification qui naît de la différenciation du Moi où la personne se dissocie progressivement de l'environnement aussi bien social que physique. Dans une décision délibérée de tout faire seul, l'individu veut s'imposer au monde qui l'entoure en affirmant sa volonté d'agir seul et par ses propres moyens. Cette auto-organisation prend les caractéristiques suivantes.

1. La personne s'active à l'aide de mouvements dont elle seule a le contrôle. Ces mouvements sont organisés de telle sorte qu'ils lui donnent l'impression de se structurer. Par conséquent, elle sent son Moi s'affirmer eu égard à cette auto-structuration. C'est une sorte d'autosuffisance d'où l'aide des autres est évincée et ce, en raison de la sphère quasi fermée qu'institue cette gestuelle globalisante. Il y a évidemment un paradoxe puisque, chargé d'une puissance monolithique, l'enfant en oublie qu'il est issu du giron familial et qu'il établit ses limites dans un cadre social dont il n'a pas le contrôle. L'adulte en puissance omet donc de

considérer les autres pour être considéré avant tout comme l'organisateur de ses propres actions. La personne évolue comme si elle était isolée. L'isolement dont il est question a comme principale caractéristique d'établir des frontières qui soustraient l'être ainsi refermé sur lui-même. Il donne l'impression d'un monolithe caractériel qui s'affirme en toute occasion sans aucune considération pour l'autre et ses conseils.

2. La personne *inscrit son Moi au monde*, car elle agit en solitaire, elle se prend en main dans le moment *présent*. Le contact avec les objets et le monde lui fait prendre conscience d'une certaine réalité dans laquelle elle multiplie ses actions ; elle est de plus en plus à l'aise avec les objets. Elle apprend à modifier, à changer, à fuir, à accepter, à repousser, à comparer, bref, à affirmer son Moi. Plus elle se prend en main, plus sa présence se fait sentir, car elle s'organise en fonction de ce qu'elle est ; donc, elle se singularise. Cette forme égocentrique caractérise la deuxième étape vers l'autonomie désignée comme étant celle de *l'auto-intégration*.

En résumé, le mot «intégration» désigne l'individu qui prend possession de toutes les parties de son organisme afin d'accéder à un corps indifférent qui devient Son corps. Le Moi affirmé et affermi par cette intégration lui fait prendre conscience de son corps assemblé. Tout se situe dans le présent et l'immédiat. Nous avons adjoint le préfixe «auto» à «intégration» pour bien indiquer le rôle de l'individu dans la coordination de ses activités en fonction de ses tendances intégratives. Il crée ainsi une sphère qui lui permet d'agir en solitaire et plus particulièrement d'explorer et de structurer ses actions en fonction de ses tendances personnelles : il explore et s'organise de manière à être cohérent avec lui-même.

Nous allons examiner de plus près maintenant le terme «auto-intégration» qui nous semble le plus approprié pour désigner cette deuxième phase du développement de l'autonomie affective.

Pour Broudy (1961), l'auto-intégration veut dire «organiser ses capacités pour les mettre en oeuvre sur le monde et les réaliser». Il faut, pour lui, harmoniser l'exercice de ses capacités. Il sépare le Moi de ses actions et fait intervenir l'autoréalisation avant l'harmonie des actions dans l'auto-intégration. Le Moi se réalise préalablement en tant que conscience avant de prendre

conscience du monde qui existe. Dans cette optique, la conscience du Moi précède la conscience du monde, ce qui va à l'encontre de notre position selon laquelle l'être devient conscient de sa réalité tout en se conscientisant dans un Moi d'où la réalité émerge. Pour nous, les mouvements et les comportements s'organisent (auto-intégration) pour constituer le Moi (autoréalisation) à travers la performance et le geste. Il y a une intégration dans le temps à travers les phases intégratives qui assurent l'émergence d'un tout unifié.

Pour Broudy, la personne agit différemment selon des réalités différentes, et il faut harmoniser ou organiser ces actions dans une personnalité *préexistante*. Le conflit apparaît chez une personne amenée à agir selon des valeurs contrastées ou contradictoires. Ce philosophe analyse les dilemmes posés par la pensée d'un adulte déjà constitué. Notre option génétique pose le problème différemment : nous posons qu'un *conflit* est issu d'une action qui ne produit pas l'effet escompté, en raison des résistances qu'oppose le milieu environnant. Dans les faits, l'individu se repositionne continuellement face aux nouvelles actions, ce qui mène à une pensée de mieux en mieux réfléchie. Auto-intégration veut dire être capable d'agir dans plusieurs directions auxquelles le «corps» qui a «intégré» ses expériences antérieures *est préparé* ou s'attend à quelque chose. Le corps est prêt à bondir vers des réalités ainsi harmonisées par son attente qui est toujours plus globale que la réalisation particulière induite par un acte apparaissant dans l'autoréalisation subséquente. *L'attente* du corps par l'ensemble des mouvements et des comportements *s'intègre* avant de pouvoir *agir vers* quelque chose et de réaliser sa capacité relative à ce poire soi-même. Cette réorganisation perpétuelle et contextuelle assure une symbiose entre l'être qui agit et le milieu ambiant qu'il s'approprie ; l'option choisie est affaire d'épistémologie génétique avec tous les gestes préalables qui expliquent le processus d'autonomisation.

2.3 Troisième phase : 1'autoréalisation

Dans cette phase, la personne, peu importe son âge, met à contribution toutes ses ressources personnelles pour établir des relations avec les autres. Bien que l'adulte et l'enfant aient un bagage d'expériences différent, on peut affirmer qu'à chaque fois qu'ils font une nouvelle expérience, une nouvelle spire s'amorce (voir figure 5.1). Indéniablement, une bonne façon de se connaître

comme personne distincte des autres est d'établir des relations avec le milieu. Notons, en passant, la distinction à faire entre «relation», qui représente le lien étroit entre deux éléments ou deux personnes qui composent les pôles de cette relation, et la notion d'«interaction», dont il sera question dans la phase de l'autonomie intégrale. Celle-ci inclut l'ensemble d'un réseau obligeant l'individu à prendre conscience du va-et-vient présent dans la personne qui s'organise, prévoit, s'instrumente et se dirige. En se situant par rapport à l'autre, l'individu demeure entier et reste partie prenante d'un ensemble, il ne peut donc se parcelliser. Il prend conscience des choses avec tout son être sans pouvoir relativiser leurs propriétés ou leur nature. Contrairement aux apprentissages dont chaque segment peut être scindé et séparé des autres, le développement favorise la continuité lors de son cheminement. Il qualifie donc le processus d'autonomisation beaucoup mieux que les apprentissages. En effet, au fur et à mesure que se constitue la réalité, la démarche s'organise et crée les ponts nécessaires à l'orientation des explorations de la personne. Il y a là une prise de conscience de tout l'être à travers ses dimensions affectives, sociales, physiques et cognitives. La littérature spécialisée, résumée dans les trois premiers chapitres, nous amène à constater que la personne se dirige graduellement vers son autoréalisation avec les particularités suivantes.

1. Elle tient compte de l'autre, échange et se considère comme une unité ayant des caractéristiques qui peuvent lui être utiles. L'évolution des étapes montre que, par les contacts avec les autres, la personne qui s'autoréalise, peu importe son statut, prend de plus en plus conscience de ses différents rôles.
2. Elle s'impose un ajustement progressif visant à harmoniser son bagage expérientiel aux conditions du milieu. Tout se fait dans une certaine cohérence par l'alliance du passé et du présent auquel la personne doit faire face. Elle se sert de tout le contexte social (tableau 5.1) pour agir, se positionner et se diriger en suivant le projet issu de sa réflexion. Elle tient compte des idées des autres parfois pour rectifier les siennes ou encore pour les rendre plus crédibles. Il en est de même pour l'enfant dans ses différentes évolutions relatives à la marche, à l'acquisition de la parole ou de l'écrit.

3. Elle accepte les conseils, elle est à l'écoute de ce qui se passe et peut associer des éléments qu'elle entend et les analyser au regard de sa propre démarche (particulièrement dans l'exemple de la conduite automobile). Elle oriente son projet en élaborant certaines stratégies qui lui permettront de faire progresser sa propre démarche vers certains objectifs. On peut même dire, qu'à cette étape précise, l'exécution des tâches bénéficie des échanges dans une atmosphère d'interrelations qui favorisent non seulement la communication mais la confrontation des idées. Prête à se laisser influencer par les conseils de ses pairs, la personne évolue dans sa façon d'être et cela a des répercussions favorables sur le développement de son autonomie affective.

En résumé, la personne qui s'inscrit dans la phase de l'auto-réalisation tient compte de ses ressources personnelles et de ses expériences successives. Elle s'appuie sur son passé pour agir «sur» et dans le présent. Tout se fait dans une relative cohérence par l'alliance du passé et du présent auquel la personne doit faire face. La personne solidaire de l'autre et de sa culture se positionne et se dirige en choisissant de poser des actes en fonction de ce qu'elle est maintenant. Par le «contact» avec les autres et leur «opposition», elle se découvre elle-même avec ses propres limites et ses talents particuliers. Le contact se traduit par des comportements d'écoute, d'échange, de réciprocité, de don, d'entraide tandis que l'opposition amène le conflit, le heurt, le désaccord, la rivalité, la contradiction. À travers ce paradoxe, l'enfant devient conscient de ses propres capacités et tente de résoudre des problèmes à partir d'activités qui font intervenir les réflexes, les mouvements, les comportements, les performances, les gestes et les actes (tableau 4.3). Ces activités sont conçues à partir du monde qui entoure l'enfant et qu'il est en train de s'approprier pour en faire sa réalité au sein de laquelle l'organisme est devenu son corps. D'ailleurs, c'est ce même corps très personnalisé qui envoie des messages à autrui et, de là, tout un système de vérification doit être élaboré pour voir si le message est interprété correctement ; la phase d'autoréalisation joue un rôle important ici même. L'enfant profite de cette phase pour mettre en oeuvre une gestuelle plus appropriée lorsque l'autre interprète mal ses messages. Un exemple concret est celui de l'enfant qui veut se faire un ami et qui, par ses sourires et sa gentillesse, tente de

conquérir son amitié. Sa première tentative ayant échoué, il cherche d'autres moyens pour attirer son ami ; il lui offre de petits cadeaux, des dessins et vient s'asseoir à côté de lui.

L'enfant pose dans son milieu, avec les êtres qu'il connaît, des gestes qui prennent une certaine coloration affective du fait qu'il s'inscrit dans un environnement social où les relations sont basées sur de la communication et les échanges. Ses postures corporelles avec tous les messages proprioceptifs qui les identifient introduisent concrètement la dimension affective. Il ne faut pas oublier que tout objet est une extension du corps ; il en prend les couleurs avec des significations aussi bien dépendantes du passé connu que des messages attitudeaux qui accompagnent leur saisie corporelle. Pour Moyne (1982), «être autonome ce n'est pas seulement être capable d'apprendre seul mais aussi être capable d'apprendre aux autres et des autres». Toute la richesse du processus d'autonomisation se révèle ici et fait de cette phase une étape primordiale avant l'engagement ultime attribué à l'autonomie.

Broudy (1961) en décrivant la démarche vers l'autoperfection fait ressortir les caractéristiques de l'auto-intégration, mot qu'il utilise pour décrire une troisième phase. Si l'on se réfère à cet auteur, l'autoréalisation consiste à «utiliser ses capacités dans un réel où elles peuvent s'exercer et croître». Cela correspond à notre point de vue selon lequel s'appuyer sur son passé expérientiel est constitutif du Moi et permet à un moment précis d'agir à bon escient et sans heurt en se construisant perpétuellement.

Dans ce constructivisme continu, les évolutions corporelle, de la gestuelle et du Moi sont des atouts importants pour comprendre le développement de l'autonomie affective. En s'appuyant sur la progression de la gestuelle résumée au tableau 4.3, nous sommes à même de constater que la performance, le geste et l'acte s'inscrivent plus particulièrement dans la troisième phase de l'autonomie, soit l'autoréalisation. En s'auto-réalisant, l'enfant incorpore ses expériences successives et toutes ses ressources internes pour s'activer en harmonie avec les impulsions propres à ses ressources dans une multitude d'aventures favorables à son développement. «Harmonie» signifie bien sûr que tout le corps est mis en action dans un environnement donné et que son adaptation fait en sorte que les relations établies orientent l'individu vers un avenir qu'il construit au fil des jours dans un milieu ambiant. Le propre de cette phase est de maintenir une

direction cohérente en s'adaptant aux conditions du milieu malgré la dispersion apparente des actions. Ces élans tous azimuts, qui s'organisent et se coordonnent en fonction des influences du milieu, assurent à la personne sa place dans l'univers des choses, d'où l'accent mis sur la présence qui prend de l'ampleur dans l'univers corporel. L'aspect cognitif rend la personne apte à faire face à diverses situations. La pensée réfléchie ne fera son apparition qu'au moment opportun, soit à la phase de l'autonomie intégrale.

Chez Chabot, Butler Avery *et al.*, l'autoréalisation est perçue par l'un comme la compétence et, par l'autre, comme le pouvoir de décision relié à la compétence. La compétence relève, pour ces auteurs, malgré la faible distinction qu'ils en font, de la facilité à réaliser correctement les actions entreprises tout en ayant en tête un échantillon de comparaison : on devient compétent en quelque chose par rapport à quelqu'un. Il est évident que plus l'individu progresse, plus il devient compétent par la souplesse et l'agilité qu'il acquiert au fil de ses multiples expériences sur l'objet. En l'occurrence, par la reproduction des gestes portés sur une entité, on lui donne la constance propre à son statut d'objet. L'objet ainsi construit à travers des actions coordonnées favorise l'émergence de prédiction. Comme l'écrit Piaget (1936), «lorsque nous agissons sur l'objet, notre connaissance est dérivée de l'objet lui-même [...] nous pouvons tenir compte de l'action elle-même». En tenant compte de celle-ci, on améliore la performance parce que le corps est en attente, et les postures adoptées laissent présager ce qui va survenir. Qui plus est, cette posture traduit l'attente d'un corps qui se trouve affectivement impliqué puisque toute sa sensibilité est suspendue au milieu qu'il espère. Là encore, une constatation s'impose : celle de l'alliance entre le cognitif et l'affectif au sein de laquelle se crée l'autonomie avec les caractéristiques cognitives de l'anticipation et de la prédiction. Surgit aussi, en symbiose, l'affectivité que reflète l'attente du corps saisie sur le vif dans une posture intimement liée au réel espéré.

Les phases antérieures de l'auto-initiation et de l'auto-intégration ont fait en sorte d'initier la personne à ses mouvements et à ses comportements pour en faire des performances, des gestes et des actes structurant sa gestuelle globale et l'identifiant en tant que personne distincte et reconnue. Quand celle-ci arrive à la troisième phase, celle de l'autoréalisation, le processus

d'autonomisation est déjà bien entamé de même que l'authenticité qui identifie toute personne par son vécu antérieur. Bien qu'incluant le passé, la phase de l'autoréalisation s'accroche au présent par les relations établies avec l'autre. Il s'agit d'une phase surtout relationnelle, car la personne prend en considération les idées, les suggestions des autres et ce, même si elle n'y adhère pas, elle devient capable d'en préciser les raisons sans pour autant nier leurs effets sur les positions qu'elle adopte. Non seulement réagit-elle mais elle tente aussi d'agir sur les personnes et les choses afin de les modifier. C'est d'ailleurs dans cette phase d'autoréalisation que surgit le conflit, fruit parfois de l'erreur, mais plus couramment de la surprise provoquée par l'inattendu. L'adage qui veut qu'on apprenne par ses erreurs se trouve transformé en faveur de l'événement inopiné puisque la personne qui est surprise s'ajustera en fonction de ses expériences passées. Elle cherchera dans son vécu ce qui peut la faire agir à bon escient en utilisant une gestuelle qui prend en ligne de compte la nouveauté.

2.4 Quatrième phase : l'autonomie intégrale

La phase de l'autonomie intégrale revêt les caractéristiques de l'ensemble des trois phases précédentes avec l'ajout essentiel des interactions avec le milieu ambiant dont la prise de conscience affecte le processus de décision de manière à responsabiliser l'individu à l'égard de ses actions. Plus précisément, cela prend la signification suivante :

- La personne est capable de se débrouiller, de défendre ses idées, de se donner des règles de vie, en l'occurrence d'analyser son vécu en se projetant sur l'avenir par les interactions créées avec le milieu. Elle peut ainsi entreprendre un projet et négocier avec les autres en coopérant. À ce sujet, trois dimensions sont retenues quand nous parlons de l'autonomie : 1) *la dimension affective* : en s'engageant avec conviction, la personne se dispose à, se risque, ressent ses liens avec autrui, se remet en question ; 2) *la dimension sociale* : en s'engageant avec responsabilité et détermination, la personne se met à la disposition des autres, travaille avec eux et oeuvre avec son propre souci de recherche ; elle donne son point de vue et tient compte des idées des autres ; 3) *la dimension cognitive* : en s'engageant avec pleine conscience, la personne prend position, peut s'expliquer et se justifier. L'engagement délibérément soutenu

permet, grâce aux actions qui s'ensuivent, un certain équilibre, une efficacité et un rendement opportun et adapté. Ainsi, la personne s'établit par rapport à, en relation avec... et consciente de... Elle donne son point de vue et analyse celui des autres en étant capable de défendre sa position par rapport à un contexte et en harmonie avec ce qu'elle est.

Durant cette phase apparaît l'effet de distanciation qui se crée entre l'enfant affectif et la mère, entre l'enfant cognitif et l'objet. La mouvance et le choc des idées provoqués par ces polarités redémarrant continuellement le processus d'autonomisation où la personne doit à nouveau prendre ses distances. Son développement signifie donc qu'au sein d'une autonomie en devenir et en actualisation, la personne agit de manière délibérée, conscientisée et réfléchie.

- L'autonomie, vue dans son ensemble, n'est donc pas une étape dans le développement intellectuel et social de l'individu, mais un processus continu de prise en charge au sein du milieu qui l'anime. De la même manière, comprendre l'univers éducatif signifie être capable de saisir lors d'une prise de conscience toutes les limites de cet univers et en quoi le Moi peut tracer ces limites autour de lui. Du même coup, la compréhension prend une dimension affective par la considération du Moi en relation avec les autres, ce qui lui permet de sortir de sa solitude et de se construire au contact de... On se construit à travers un questionnement, non pas par un contrôle de domination mais par la prise de conscience liée à l'expérience concrète de l'existence dans laquelle la primauté est donnée au senti qui individualise et au ressenti qui fait vibrer. Corps et pensée, affectif et cognitif sont unis pour mener à terme une enquête dans laquelle se profile peu à peu le réel qui se fait jour à la conscience. La prise de conscience passe donc nécessairement par un corps, mon corps agissant, qui rend authentique la réalité présentée et la soustrait aux exigences imposées par l'autre.

Il est bon d'insister sur le fait que l'autonomie intégrale se vit avec tout ce que cela représente sur les plans *corporel, gestuel et de l'identité du Moi*. Elle s'appuie sur un Moi progressivement constitué en soi et relatif aux milieux dans lesquels il est plongé (tableau 5.1). Elle est sujette à une démarche de prise de

conscience qui passe par certaines phases. Cette approche est dynamique, car elle montre un être dont l'autonomisation se construit par retouches enrichissantes et, pour employer une métaphore explicative, non pas comme un fruit qui mûrit mais tel un oignon et ses pelures. Ainsi, l'autonomie enrichit l'enfant qui passe par le présent lorsqu'il essaie de se débrouiller seul ; par le passé, lorsqu'il commence à se reposer sur son expérience et, finalement, s'ouvre vers l'avenir lorsqu'il se projette en avant par ses actions délibérées. On s'adresse alors à la personne et à *l'ensemble de son vécu présent, de son expérience passée et du futur qui se prépare.*

En résumé, chaque phase de l'autonomisation est considérée comme un développement, au sens fonctionnel du terme, car elle est vue comme une forme d'action adaptée à une réalité de mieux en mieux organisée. De plus, les évolutions du corps, du Moi et de la gestuelle sont parallèles au développement vers l'autonomie puisque la personne s'engage dans un processus de développement dont elle est le centre. Selon une formule classique, on pourrait dire que le corps, l'esprit et le cœur s'unissent pour former la trame de l'activité humaine. Dans une perspective plus contemporaine, la démarche phénoménologique se nourrit du dynamisme évolutif de la connaissance de l'être par l'analyse des quatre phases d'autonomisation et ce, en relation avec la valorisation progressive que la personne reçoit du milieu dans lequel elle évolue.

Affirmer qu'un enfant est autonome, c'est lui donner une identité et une reconnaissance, c'est aussi lui accorder le mérite d'agir à sa façon sur sa vie. Cela prouve, à l'aide d'actions entreprises antérieurement, qu'il est capable de s'organiser et d'entreprendre en réfléchissant, en coordonnant ses actes de façon à réussir ou à s'ajuster selon ce qu'il est et en tenant compte de l'univers qui l'entoure.

Dans la littérature sur l'évolution de la gestuelle, l'action et la conduite sont plus précisément reliées à l'autonomie, car elles supposent que l'individu tienne compte de toutes ses dimensions : sociale, affective, cognitive et morale. Il pourra s'engager avec détermination, conviction, responsabilité et conscience en pensant aux conséquences pour l'avenir. Comparativement au trois phases précédentes, la quatrième phase de l'autonomie intégrale élargit le champ spatial tout en gardant une certaine cohérence et une continuité qui permettent à la personne de s'impliquer et de négocier consciemment. Son projet de forma-

tion est, en quelque sorte, prépondérant sur les projets d'activité qu'elle a à mener. En effet, avec son évolution l'être prend conscience de lui-même à travers ses désirs et ses aspirations par rapport à l'univers et il peut éventuellement orienter de façon appropriée et réfléchie un projet d'activité. Il acquiert la confiance qui permet de s'exprimer et de devenir de plus en plus précis. Par l'utilisation des choses, la compréhension de leur propriété, les relations et les échanges qu'il crée et, finalement, par son implication personnelle, on peut dorénavant penser à la notion d'autonomie.

Chabot (1975) et Butler Avery *et al.* (1988) introduisent le sens des responsabilités comme dernier élément constitutif de l'autonomie intégrale. Alors que le premier auteur renvoie à la prise en charge de quelque chose ou de quelqu'un, les autres affirment que l'organisation personnelle est reliée au concept de séparation relié au fait d'accomplir les choses seul et sans aide. A noter que leur définition de l'autonomie est liée à un moment précis du développement humain, comme coupée de ce qui a précédé, ce qui a pour effet de donner une vue limitée du concept.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre étude, l'autonomie revêt les caractéristiques de l'ensemble des trois phases précitées et prend de surcroît en considération le devenir et tout l'aspect interactionnel. Dans la mesure où la personne garde à l'esprit l'idée qu'elle est l'auteur des actes qui accompagnent ses décisions, elle se définit comme autonome, car elle maintient ainsi une relation privilégiée avec la réalité qu'elle veut créer. Guindon (1982) parle d'un «soi adaptatif» où l'individu dans ses interactions avec les personnes de son entourage fait des choix, prend des décisions et en assume les conséquences. On peut alors parler d'une symbiose entre son corps qui agit et l'objet sur lequel il agit, ce qui se répercute inévitablement sur la façon d'aborder la réalité dans des contextes particuliers. L'évolution de l'autonomie empêche toute définition rigide du concept et renvoie à l'élaboration sans cesse renouvelée que chaque individu fait d'une réalité dans un contexte donné par l'entremise de son Moi qui devient de plus en plus conscient du rôle qu'il joue. Le processus d'organisation psychique du Moi tel que présenté par Guindon s'insère dans notre démarche d'évolution de l'autonomie :

- en entreprenant des mouvements sans condition et sans égard au résultat ;
- en s’organisant et en se prenant en main sans demander de l’aide de manière à pouvoir se débrouiller seul ;
- en échangeant avec les autres dans un effort de communication et d’élan vers autrui. La capacité à se porter vers l’autre sans rétribution et sans influence rétroactive, car trop profondément ancré dans le présent ;
- en prenant conscience de ce qu’il est, en interagissant avec les autres, en s’engageant dans la réalité qu’il s’est construite en s’appropriant le milieu ambiant et un organisme qu’il veut faire sien de manière à l’identifier comme son corps.

L’autonomie intégrale, phase finale, est donc l’aboutissement d’un long processus d’autonomisation où chaque étape du développement affectif, social et intellectuel de l’individu représente autant de couches enrichissantes qui lui permettent de se prendre en charge dans son milieu ambiant. La notion d’autonomie s’inscrit dans une prise de conscience du Moi dans l’univers et, du même coup, elle comporte une dimension affective puisqu’elle prend en considération le Moi et les relations interpersonnelles qui permettent de rompre l’isolement. On se construit un corps par l’appropriation des objets et la prise de conscience liée aux expériences individuelles et concrètes. On s’identifie «Moi» par l’acceptation de l’être unique pourvu de moyens qui lui sont propres et qui lui permettent d’échanger avec les autres tout en lui accordant le statut d’une personne dont le développement et la transformation progressive prennent un sens par son engagement dans un monde qu’il fait sien mais qu’il partage aussi délibérément. Par cette vision, on rejoint l’idée d’autonomie d’Erikson (1968) quand il parle de l’adolescent et de son engagement à travers les responsabilités qu’il assume sciemment.

La quatrième phase où se fait jour l’autonomie intégrale montre que plus l’action devient réfléchie, plus l’équifait sentir entre les dimensions cognitives et affectives. L’intelligence et l’affectivité expriment toutes deux la même tendance fondamentale à s’affranchir des désirs présents et à se libérer de l’emprise envahissante de l’autre pour se réaliser. Le développement du Moi permet une ascension vers «l’intelligence abstraite qui est nécessaire à la scolarisation de l’enfant» (Portnoy, 1969). En

s'identifiant à son corps propre, on réagit aux circonstances d'une manière authentique, à moins de jouer des rôles ou de porter des masques qui empêchent d'exprimer notre vraie nature et de s'approprier nos propres gestes. Cette prise de conscience de sa corporéité à travers son impact sur l'environnement par l'action réfléchie permet de s'assumer comme personne qui a conscience des autres et qui comprend la répercussion de ses actions sur la société présente et future. Nous sommes conscients qu'en ayant choisi une analyse de l'autonomie affective axée sur des considérations épistémologique et psychologique, l'aspect sociologique propre aux dimensions socioculturelles est laissé de côté. Son apport pour l'autonomie affective constitue un travail d'envergure qui pourrait être complémentaire et faire l'objet d'une autre étude.

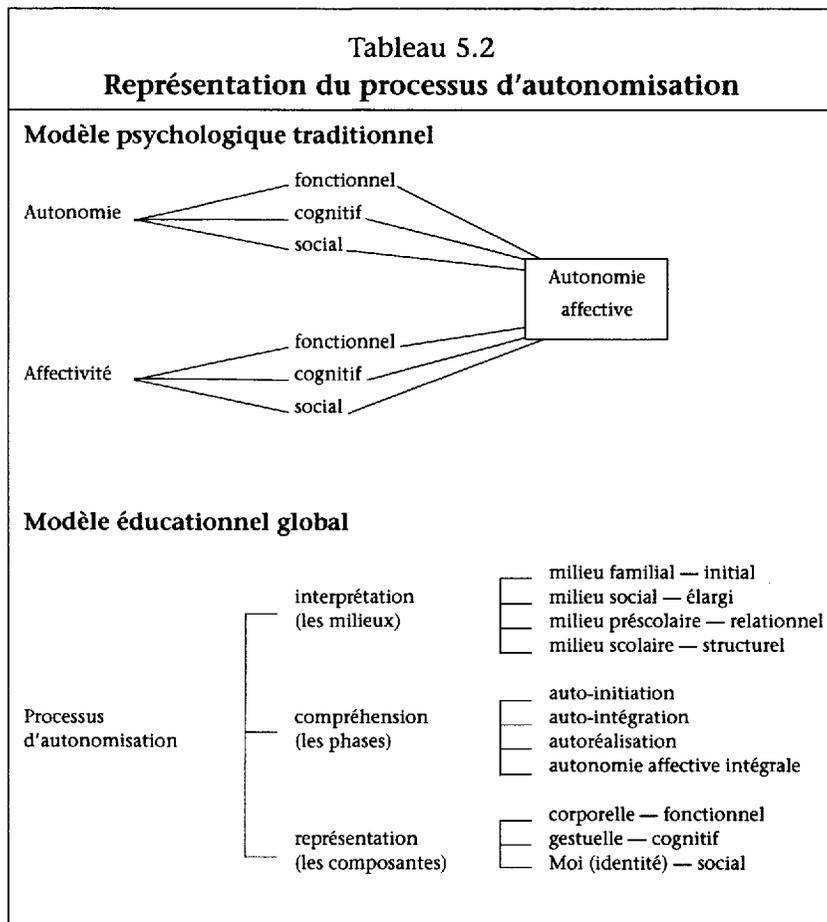
3. La représentation de l'autonomie affective

La problématique de l'autonomie affective relance le débat de l'affectivité à l'école. On peut, en l'occurrence, adopter le schéma classique, hérité des psychologues, selon lequel les deux dimensions existent séparément. Par contraste, notre étude les considère inséparables. En effet, elle maintient que l'école, en plus de former un «roseau pensant» imbu d'esprit rationnel, doit aussi le préparer à la vie en société où il devra prendre des décisions. Cela demande non seulement une pensée réfléchie, mais également un souci moral et affectif eu égard aux conséquences de ses décisions. Par conséquent, qui dit autonomie, ne dit pas uniquement être capable de réfléchir, mais aussi être prêt à assumer les conséquences de ses actes en considérant tous les facteurs de valorisation où jouent les émotions, les engagements ou l'empathie. Au lieu de se restreindre à la cognition, l'autonomie laisse donc une place à la personne sensible qui réagit aux événements à travers tout son être. L'affect n'est plus en marge du choix prioritaire fait en faveur d'une pensée et du savoir ; il en est le cadre, il en forme la dynamique, il le personnalise.

Bien que ce soit la dimension cognitive traditionnelle qui prédomine en milieu scolaire, l'insistance à parler de l'autonomie affective provient de l'essence même de notre recherche où nous relierions *les ensembles évolutifs du corps, de la gestuelle et du Moi au sein même du monde que la personne s'approprie en tant que réalité* (voir le tableau 5.2). Il est bien évident que l'autonomie intégrale fait référence à la fois aux dimensions cognitive et affective

puisqu'elle prend sa source au coeur de *l'être né en tant qu'organisme et qui se transforme en un corps qui devient son corps*. Par ce biais corporel, le processus d'autonomisation impose à l'être qui agit de manière autonome la richesse concomitante des attentes «affectives» à l'égard d'une réalité qu'il maîtrise. Pour ce faire, cette attente doit se traduire en une gestuelle qui enveloppe le monde pour mieux le regarder à distance en le transformant en des réalités personnalisées. L'esprit rationnel, que l'on retrouve dans la pensée scientifique tant prônée par nos écoles, a l'énorme défaut de présenter un monde objectif, froid ou indifférent qui ne prépare pas à des décisions gouvernées par la chaleur empathique de la sollicitude humaine. En insistant sur une autonomie empreinte d'affectivité, nous représentons très exactement ce

Tableau 5.2
Représentation du processus d'autonomisation



trait. De plus, en liant le processus d'autonomisation au corps, à la gestuelle et au Moi identitaire, nous assurons son affectivité. Le message pour les éducatrices devient plus clair puisque la présence corporelle et l'enveloppe gestuelle qu'elles vont maintenir dans leur classe deviennent le gage d'une autonomisation graduelle des enfants.

Éveiller l'élève au libre choix et à l'autonomie demeure un objectif difficile à réaliser s'il n'est pas soutenu par une analyse appropriée. En effet, une multitude de sens différents lui sont attribués dans les textes pédagogiques suivant qu'ils sont interprétés par les parents ou par les enseignants. Cela se complexifie encore plus parmi les variations rencontrées dans les classes où la maturation et le niveau atteint doivent être pris en ligne de compte. Pour cette raison, il importe de bien saisir le développement de la personne afin d'intervenir de manière appropriée auprès d'elle dans le contexte particulier qui favorisera son cheminement vers l'autonomie intégrale. Seule une personne informée peut traiter et traduire le processus d'autonomisation par des interventions pédagogiques adaptées. Cette exigence ressort clairement lorsque les dimensions corporelle, gestuelle et du Moi identitaire s'inscrivent dans ce processus (voir à nouveau le tableau 5.2).

Expliquons les évolutions corporelle, gestuelle et du Moi pour mieux saisir les tenants et les aboutissants du processus d'autonomisation.

3.1 Évolution corporelle : corps, présence, pensée sensible

1. *Dimension affective de l'autonomie.* L'organisme qui nous est naturellement imposé devient progressivement nôtre, s'articule harmonieusement et se bâtit simultanément en un **corps**. Ce corps, par ses agirs, construit sa «corporéité». Il s'actualise par sa présence qui fait que le souvenir de chaque personne plane là où elle s'est impliquée (**présence**), souvenir qui pénètre dans sa chair et sa musculature à travers les messages intéroceptifs qui l'inscrivent dans toute situation. Il prend forme et donne forme aux objets qui s'impriment en lui. La sensibilité est reliée aux cordes qui font vibrer chaque individu imbu de son passé et qui s'oriente vers l'avenir. Les relations denses qui se tissent peu à peu s'incarnent en lui pour l'unir à une sensibilité corporelle ; les attaches de l'être avec son milieu ambiant doivent être considérées dans cette perspective.

Bien entendu, le fait qu'il s'en détache lui ouvre la porte vers l'avenir, ce qui met en jeu une conduite qui repose sur son passé expérientiel.

2. *Dimension cognitive de l'autonomie.* L'organisme qui se qualifie par le «corps d'une personne» progresse vers des dimensions qui lui sont propres. Il maîtrise de plus en plus la réalité qui permet de s'identifier par *son* corps «agissant» dans un monde dont il a fait sa réalité. Le monde de la présentation et de la représentation sont confondus dans la cognition.
3. *Dimension éducative de l'autonomie affective.* Assumer ses choix, prendre des responsabilités, s'engager dans des projets, c'est prendre conscience de son Moi par rapport à l'action entreprise.

3.2 Évolution gestuelle : réaction, comportement, geste, action, conduite

1. *La dimension affective de l'autonomie.* Pour se rendre complice de l'environnement, l'être humain le transforme en son milieu ambiant. Pour ce faire, il doit y vivre en symbiose avec les événements. Cela requiert une intimité offerte, à travers son corps, par les postures adaptées qui révèlent la famec laquelle il s'attend à leur venue.
2. *La dimension cognitive de l'autonomie.* Entourant les objets de ses actions, l'être fait connaissance avec un monde indifférent qu'il construit graduellement en des réalités qui lui sont personnelles. Il en devient conscient au fur et à mesure que sa gestuelle donne naissance à l'action intentionnelle qui, traduite par une conduite, est guidée par ses desseins.
3. *La dimension éducative liée à l'autonomie affective.* Être présent, être à l'écoute de son corps par l'agir, à travers des actions qui engagent et qu'on assume. Par l'entremise du corps qui agit, l'être développe les dimensions affective et cognitive nécessaires à son autonomie affective.

Tout au long du processus d'autonomisation, la formation du Moi se précise pour mener à une prise de conscience de la personne qui tient compte de tous les éléments constitutifs de son être. En ce sens, on ne peut séparer l'affectivité de l'autonomie. La sensibilité liée globalement à la personne est un élément

essentiel qui fixe dans l'être les dimensions affective et cognitive. Par ce biais, la personne se campe grâce à ses «affects» qui épousent les formes d'une réalité reconnue où elle peut entreprendre des actions de mieux en mieux organisées et de plus en plus réfléchies.

3.3 Évolution du Moi : réactif, structural, relationnel et interactionnel

1. *Dimension affective de l'autonomie.* Débutant sa vie dans l'univers familial, l'enfant* est protégé par l'adulte qui répond à ses besoins. Peu à peu, le corps «se met en branle» en prenant «contact» avec les choses qui l'entourent. Par le mouvement, il s'éloigne du corps de la mère et veut entreprendre les choses seul et sans aide. Ensuite, il établit des relations avec l'autre et s'appuie sur les expériences passées pour se positionner dans des attentes posturales très significatives parce qu'en lien avec les objets familiers qui l'entourent. Finalement, l'enfant prend conscience d'un univers élargi qui, au-delà des contacts immédiats, favorise les interactions. Ces contacts forment un réseau d'échanges informatifs utiles pour établir le bien-fondé des décisions. En effet, pour décider, il importe d'envisager certaines situations fictives où les objets se reconstruisent à l'aide d'interactions évaluatives.
2. *Dimension cognitive de l'autonomie.* Grâce au développement de la coordination entre les perceptions et l'activité motrice, l'enfant découvre son corps, reconnaît l'autre et, de surcroît, l'environnement qui les lie. Au début de sa vie, à travers l'éparpillement, l'être prend contact avec la réalité. Bientôt, il explore pour organiser son propre univers pour, ensuite, s'ouvrir aux autres et à l'environnement.
3. *Dimension de l'activité éducative liée à l'autonomie affective.* En fonction des phases déjà expliquées et où se font jour des actions de plus en plus complexes, on a remarqué que l'enfant doit jouer pour jouer avant de s'organiser, il doit s'exprimer avant de communiquer et échanger, il doit s'impliquer avant de s'engager. Deux éléments importants

* Il faut noter ici, que le vocable «enfant» est utilisé dans l'évolution du Moi ; cependant, toute personne qui entreprend une nouvelle action traverse les mêmes phases.

peuvent être considérés ici : 1) l'univers relationnel précède celui de l'interactionnel ; 2) l'investissement de la personne devient plus intense au fur et à mesure qu'elle entreprend des actions.

L'élargissement graduel de l'univers de l'enfant qui vit au début, en symbiose avec la mère, ensuite refermé sur lui-même, puis en relation avec les autres, prend une coloration très affective. Quand la personne s'engage par son action et implique l'autre dans sa réalité, c'est d'un besoin vvsigne qu'elle prend conscience non seulement d'autrui mais aussi, cognitivement, de la présence de l'autre dans sa réalité. Le positionnement de la personne s'accroît et engendre nécessairement une polarité opposant le Moi et tout ce qui lui est autre. On ne peut ainsi dissocier l'affectivité de la cognition au sein de l'autonomie affective qui devient la clé pour saisir l'évolution de la personne engagée par sa conduite à assurer les conditions existentielles de sa réalité.

Les trois évolutions décrites ci-dessus montrent qu'au fur et à mesure que l'enfant progresse, son Moi se crée et il établit des relations de plus en plus fructueuses avec l'univers qui l'entoure et met en relation les dimensions affectives et cognitives. Le Moi est le moteur de sa propre évolution et, évidemment, se pose la question de la reconnaissance personnelle qu'il reçoit du milieu et de la valorisation qu'on lui accorde. Sur le plan pédagogique, au moment où l'enfant commence à contrôler certains mouvements, il devient capable de les transposer dans les champs préscolaire et scolaire. Il s'affirme graduellement et son rôle social s'établit par les actions qu'il entreprend auprès et avec les autres ; son implication sociale passe automatiquement par son corps.

L'autonomie affective se construit à partir de l'action de l'individu et de tout ce qui l'anime (affects, sensations, émotions, etc.). L'imbrication de l'affectif et du cognitif selon Hoffmans-Gosset (1987) suppose que «vivre» et «agir» se structurent autour de concepts qui leur donnent corps et sens. En cela, la dimension de l'activité éducative, au même titre que les dimensions affective et cognitive, est importante parce qu'elle qualifie l'être en activité ; elle est «automatiquement» éducative, car l'enfant qui agit se forme et se transforme, donc s'éduque. Son action le prépare à ce qui s'en vient parce qu'à mesure qu'il agit, il devient fonctionnel, forme des associations, tisse des liens et devient plus conscient. L'action réalisée par la personne l'oriente vers d'autres avenues plus complexes et ce, relativement à l'implication de son

Moi dans l'action à travers les quatre phases de l'autonomie affective.

1. *La phase d'auto-initiation* caractérisée par le contact pris à travers des activités discontinues et déconnectées. La réactivité amène l'enfant à aller partout sans aller nulle part.
2. *La phase d'auto-intégration* identifiée par une prise de contrôle structurale de prime abord interne. L'individu s'organise, explore, s'approprie des éléments et leur attribue ses propres couleurs.
3. *La phase d'autoréalisation* s'actualise par une dimension procédurale et relationnelle plus particulièrement externe à cause des relations que la personne établit avec le milieu.
4. *La phase d'autonomie intégrale* débouche sur une planification interactionnelle qui inclut les apports enrichissants de toutes les phases antérieures.

Ces quatre phases touchent au développement propre d'un organisme qui se corporalise au fur et à mesure qu'il s'approprie son Moi pour former l'être global. Dès lors, l'adulte peut percevoir les signes avant-coureurs d'éventuels blocages chez l'enfant, l'élève ou l'étudiant qui peuvent les conduire au décrochage, à des actes d'abandon ou, pire, à la délinquance. Pour y remédier l'enseignant, dans son souci d'aider l'enfant, le «regarde» agir et, comme il est précisé dans les différents programmes préscolaire et scolaires, «observe» ses comportements. Dès lors, comprendre le processus d'autonomisation devient capital pour s'insérer dans l'univers de l'enfant et non l'enfermer dans un modèle stéréotypé. Parfois, l'éducateur ou l'enseignant a besoin de faire un retour en arrière et cela nécessite une observation assidue pour intervenir de façon appropriée et aider la personne à se reprendre en main. «Intervenir de façon appropriée» veut dire poser des gestes au bon moment, et cela fait référence aux quatre phases évolutives de l'auto-initiation, de l'auto-intégration, de l'autoréalisation et de l'autonomie intégrale ; ces termes sont étroitement liés à la dimension du «savoir regarder». Peu importe, qu'on soit adulte ou enfant, il est crucial de comprendre et de voir où se situe la gestuelle pour aider la personne et lui fournir les bons moyens ou encore, pour s'analyser soi-même à travers sa propre évolution.

Les quatre phases de l'autonomie affective jalonnent l'évolution progressive de l'être devant la nouveauté et où la

maturation par étapes est remplacée par un cheminement continu déterminé par les contextes aussi bien que par la nature propre de la personne. La maîtrise et la mainmise sur le monde, loin d'être statiques, se réalisent en un mouvement perpétuel à travers des phases ponctuelles de progrès vers l'autonomie intégrale.

L'intégration de l'autonomie affective à la pratique éducative

Dans ce chapitre, nous verrons comment les programmes du préscolaire et du primaire énoncent leurs objectifs généraux afin de les intégrer dans notre processus d'autonomisation. Ensuite, nous examinerons les approches pédagogiques qui pourraient s'inscrire dans notre démarche pour enfin y associer la formation personnelle et professionnelle des éducateurs et des enseignants.

Les programmes préscolaire et primaire, ayant pour visée le «développement harmonieux», reprennent dans leur objectif général respectif des dimensions qu'ils reconnaissent à l'autonomie. Les objectifs implicites du programme préscolaire concernent la personne en général et recouvrent en fait les objectifs de toute une vie qui sont «se connaître soi-même, entrer en relation avec les autres et interagir avec l'environnement». Selon notre vision de l'évolution vers l'autonomie, des moments privilégiés exigent des moyens aussi privilégiés. Ainsi, l'enfant plongé dans le milieu familial est introduit dans le milieu préscolaire où il explore en organisant son action. Il s'agit d'un suivi qui d'abord l'auto-initie à la vie et, ensuite simultanément, l'auto-intègre dans son quotidien. La phase initiale est très élargie du fait que le nourrisson ne connaît rien ; ensuite, puisque l'enfant prend peu à peu conscience de son entourage par son action, les choses

deviennent plus précises et il peut se les approprier. Le vécu expérientiel de l'enfant est pris en considération par les éducatrices lors de leurs interventions, ce qui n'est pas assuré ou évident dans le programme du primaire qui privilégie l'apprentissage formel par objectifs pour chacune des matières scolaires et selon des séquences particulières.

L'objectif global de l'enseignement primaire vise «l'épanouissement comme personne autonome et créatrice» (MEQ, 1979). «S'épanouir» correspond au pouvoir de se diriger en s'appuyant sur son passé tout en créant des relations avec les autres. L'autonomie prend alors l'aspect de la négociation qui rend la personne, avant tout, capable de se diriger, de s'assumer et de s'engager dans le milieu. Elle devient créatrice pourvu qu'elle puisse utiliser les éléments du milieu pour accomplir le projet qu'elle s'est fixé.

Vus sous l'angle de l'évolution de l'autonomie, ces objectifs sont valables parce qu'ils sont éclairés par des éléments sous-jacents qui vont de l'appropriation de soi, à la socialisation et à la responsabilisation. Hélas ! si on les regarde sans analyse préalable pour les soutenir, ils amènent peu d'innovations particulières, sinon de rendre floues des idées maintes fois exposées. Celles-ci ont une argumentation superficielle et offrent peu de solutions pour aider chaque enfant dans son développement, sauf si on les interprète dans le cadre d'un processus continu et d'une transformation personnelle. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants taxent les programmes d'idéalistes parce qu'ils ont affaire à une clientèle diversifiée, notamment des handicapés physiques et intellectuels, sans oublier des enfants présentant des problèmes comportementaux. À notre avis, les praticiens conscients du processus d'autonomisation peuvent apporter les ajustements nécessaires au bon moment et en tenant compte de chaque enfant. Cela nous amène à la pertinence de notre étude comme soutien pédagogique pour les éducateurs et les enseignants.

Chacun des objectifs des programmes d'études laisse entrevoir la progression affective à travers l'autonomie. Pourtant, notre étude a montré qu'elle est indissociable dans le processus d'autonomisation. Plus précisément, cette dimension essentielle à la formation de la personnalité humaine met en jeu les éléments suivants :

1. Une progression et un contrôle des émotions passant par la découverte de l'organisme, puis du corps devenu «mon

- corps» à travers la reconnaissance de mes forces et de mes faiblesses.
2. Une progression dans la lecture du corps de l'autre faisant intervenir des ressources et des habiletés qui permettent à la personne de se socialiser à travers ses gestes, son langage et les prises de décisions.
 3. Une progression du langage du corps à travers la compréhension et les ajustements réguliers relatifs à sa propre évolution au niveau de son corps et de sa gestuelle (adaptation).
 4. Une progression du corps et de la pensée par une prise de conscience de l'environnement qui le transforme en un milieu ambiant ayant pour conséquence de s'exécuter comme être authentiquement conscient de soi, des autres et de la répercussion de ses actes sur la société présente et future.

Nous avons vu qu'il existe quatre phases distinctes dans le processus d'autonomisation. Elles représentent une évolution progressive de l'enfant sans cesse renouvelée face aux nouveautés rencontrées et où la maturation par étape est remplacée par un cheminement continu déterminé par les contextes aussi bien que par la nature propre de l'enfant. La maîtrise et la mainmise sur le monde loin d'être statique est un mouvement perpétuel, rétroactif et récurrent de l'auto-initiation à l'auto-intégration à l'autoréalisation et à l'autonomie intégrale. La rétroaction renouvelée est due aux rencontres fortuites avec le monde. On se souvient des quatre phases :

Phase de l'auto-initiation

Démarrage de l'être vers un monde en «mouvance» où l'enfant «bouge». Il s'active pour survivre dans cet univers auquel il réagit en tant qu'organisme. Son manque de contrôle se révèle par ses réactions décousues et déconnectées entre elles et vis-à-vis du milieu.

Phase de l'auto-intégration

Phase plus égocentrique du fait que l'individu se centre sur lui-même pour mieux se saisir entier dans le vif de ses

expériences. Il se distancie du monde et agit seul et refuse l'aide qui lui vient de l'extérieur, comme s'il existait en tant que corps mouvant capable de s'y débrouiller dans une autosuffisance qui se replie tout en empruntant ce qu'il lui faut.

Phase de l'autoréalisation

À l'inverse de la précédente, au cours de cette phase la personne crée des relations avec le milieu, tient compte des expériences passées pour se diriger et se positionner au sein de l'univers qui l'entoure. De là, l'éclosion d'une présence capable de fonctionner en connaissance de cause et où se lie l'échange aussi bien que la confrontation. L'ajustement par les gestes éclairés, posés de manière appropriée, entraîne un élargissement de la sphère procédurale qui marque un progrès adapté et attentif.

Phase de l'autonomie intégrale

Elle prend en considération tout l'univers dynamique dans lequel la personne prend conscience, interagit, peut enfin agir avec dessein et où s'inscrivent très personnellement et très délibérément les dimensions affective, corporelle et cognitive. Tout est pesé, soupesé et même projeté en vertu d'un Moi capable de s'assumer envers un avenir esquissé qu'il entrevoit et dont il se soucie tout en le mettant à contribution.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'autonomie intégrale revêt les caractéristiques des phases antérieures et les dépasse par l'aspect interactionnel qui entre en jeu. Cette étape décrit l'enfant qui devient capable de se débrouiller, de se donner des règles de vie, d'analyser son vécu en se projetant sur l'avenir par les interactions créées avec le milieu. Il peut ainsi entreprendre un projet et négocier en coopérant avec les autres.

18. L'autonomie se construit étape par étape (tableau 5.1) : une personne ne devient pas autonome du jour au lendemain. L'enseignante, par son observation régulière de l'enfant, doit être en mesure de préparer certaines interventions réfléchies en vue du développement vers l'autonomie affective. Pour ce faire, elle doit accepter que les niveaux

s'atteignent en des temps et des moments différents ; ainsi, on ne pourra caractériser l'ensemble des élèves d'une classe comme étant autonomes ou non, mais que tel enfant est autonome par rapport à telle circonstance ou, mieux, à telle activité. L'évaluation formative est un apport précieux pour reconnaître les compétences individuelles de chaque élève au fur et à mesure qu'il évolue vers l'objectif visé.

L'autonomie n'est donc pas une étape globale et globalisante dans le développement intellectuel et social de l'individu mais un processus continu de prise en charge au sein du milieu qui l'anime. La notion d'autonomie est reliée au passé expérientiel et aux connaissances accumulées du fait qu'elle s'inscrit dans un acte de prise de conscience du Moi dans l'univers. Ainsi, l'autonomie revêt des dimensions affectives puisqu'elle prend en considération le Moi qui inclut tous ses rapports corporels et attitudeux avec le milieu. On se construit un corps autonome non par un contrôle de domination mais par la prise de conscience liée à l'expérience concrète où la primauté est donnée au corporel global. Donc, il est vain de croire en un état autonome qui, au sein d'une maîtrise cognitive arrêtée, soumettrait toute donnée à ses volontés.

19. Offrir à l'enfant la chance de donner son point de vue, le mettre à l'épreuve, lui permettre de confronter ses idées, le diriger vers des avenues diverses, le laisser redémarrer à zéro ou presque, c'est l'aider à développer son autonomie affective. Ainsi, les discours argumentatifs, les débats, les prises de position sont des moyens d'entrer en contact avec les autres.

En cheminant vers l'autonomie, on réalise que l'action devient réfléchie, donc, que l'élément cognitif prend de l'ampleur ; mais l'affectif n'en disparaît pas pour autant. À moins de jouer des rôles qui masquent notre vraie nature, nous réagissons aux circonstances avec tout ce qu'est notre corps. Il y a là une prise de conscience du corps qui dépend de ses interactions délibérées avec le milieu. La personne authentique peut ainsi se révéler puisqu'elle est consciente des autres et qu'elle assume les conséquences de ses actions sociales. L'enfant devient une personne grâce à l'émergence d'une autonomie affective possédée de conviction, de disposition à, de risque, d'engagement et de

promesse. Il y a «conviction» quand le corps est prédisposé et sait à quoi s'attendre ; il y a «disposition» lorsque ce même corps est préparé par son passé expérientiel aux réalités qu'il adopte à l'avance ; il y a «risque» parce qu'il assure son avenir au sein d'un monde dont il sait qu'il peut le surprendre ; il y a «engagement» par l'attente de sa posture envers le réel qu'il assume ; enfin, il est rempli de «promesses» qu'il doit tenir, car son corps exprime l'engagement qu'il prend.

20. L'école doit d'abord faire vivre corporellement à l'enfant l'intensité du présent pour qu'il puisse éventuellement prendre des engagements envers son avenir. Faire place aux situations spontanées et accepter qu'elles fassent partie de la classe permet à l'enfant de constater qu'on peut apprendre de toutes les situations. Il faut les concevoir comme importantes parce qu'elles sont vécues au présent et qu'elles auront un impact sur les engagements futurs.
21. Engager la personne dans des situations risquées, lui faire évaluer les conséquences de ses décisions, l'engager à tenir ses promesses, lui faire assumer des situations difficiles, l'entraîner dans des projets plein d'inattendus et ce, à moyen terme, créer des situations non seulement probables mais aussi possibles ; cela l'aide inévitablement à s'engager et à «négocier» sa place dans la société.

En fonction du processus d'autonomisation décrit jusqu'à présent, vouloir découvrir dans le système scolaire contemporain un modèle pédagogique qui lui soit favorable serait pure illusion. Ce modèle, s'il existait, découperait artificiellement le processus qui se veut aussi naturel que possible. Il serait restrictif et contraignant par la structuration inévitable qu'entraîne la modélisation. Les variables qui le constituent et s'y relient à travers des hypothèses renvoient à des objets bien précis dont l'univers éducatif est dénué. Pour rentrer dans l'hypothèse ou, ce qui revient au même, pour appliquer la théorie, l'objet se plie aux contours identificateurs qui le pétrifient en une nature morte (*ex vivo*). Le dynamisme de l'être vivant (*in vivo*) propre à l'éducation n'a plus cours. Le concept classique d'autonomie, séparé dans sa sphère opérationnelle de celle où joue l'affectivité, est susceptible d'être modélisé en raison des paramètres comportementaux délimités qui la caractérisent. Une lecture interactionnelle, donc, contextuelle l'obligerait à transcender les limites structurales d'un

modèle. Par conséquent, il est préférable dans le cas du processus interactionnel d'autonomisation de se situer sur le plan de l'analyse fonctionnaliste qui met en cause tout le développement. Le défaut de tout modèle est qu'il ne peut refléter toute la richesse, toutes les potentialités et l'immensité du développement de la personne concernée par l'éducation. Incapable de modéliser, on se réfère donc à des approches pédagogiques qui épousent le contour diversifié des processus individuels d'autonomisation. L'attitude de l'enseignant varie selon les habiletés et les possibilités de chacun. Elle est adaptée au cheminement expérientiel de chaque élève et cela, le plus naturellement possible étant donné les phases successives que traverse chacun en quête d'autonomie.

22. En éducation, l'important n'est pas d'avoir une méthode prédéterminée mais de tenir compte de l'fant qui est en face de nous et de trouver les moyens qui favoriseront son développement vers l'autonomie affective gardant à l'esprit le processus par étapes qui le caractérise. Il est bon de maintenir une certaine fluidité propre aux limites diffuses de sa progression qui requiert donc des interprétations qualitatives.

La pédagogie axée sur le processus d'autonomisation est essentiellement mobile et dynamique. Elle se modifie sans cesse au contact de la nouveauté et prend des orientations suivant les observations nouvelles, les expériences accumulées et les situations variées auxquelles fait face chaque élève. L'agencement des stratégies et des méthodes pédagogiques conçu pour rendre opérationnel le développement de l'autonomie est plus orienté vers des étapes du vécu expérientiel à travers l'exploration, les découvertes et, évidemment, l'apprentissage corporalisé.

23. L'éducateur qui tient compte de l'expérience de l'enfant le fait cheminer dans son processus d'autonomisation. Parallèlement, s'il tient compte de ses expériences personnelles tout en devenant plus conscient, il chemine aussi vers sa propre autonomie affective. En effet, en se souciant du vécu de l'enfant, l'éducateur peut vérifier où en est l'enfant dans son cheminement et prévoir ensuite les moyens qu'il doit mettre en place pour le faire cheminer. Grâce à une meilleure connaissance de l'enfant, il peut travailler sur lui-même et sur sa façon de réagir face à chaque enfant et

ce, en fonction de son propre développement vers l'autonomie affective.

Dans cet esprit, il est énoncé dans les programmes d'études que l'enfant est «responsable de ses apprentissages». «Devenir responsable» implique d'abord d'être conscient de ce que l'on est individuellement, ensuite de nos attentes idiosyncrasiques et de l'implication de nos actions dans nos engagements personnels. Se connaître permet de trouver les façons d'aller chercher les informations pour notre propre cheminement. Conceptuellement, cela veut dire qu'intégrer des savoirs amène l'enfant à l'analyse et à la synthèse. Les savoirs ne viennent pas de l'extérieur «tout cuits» pour être ensuite synthétisés artificiellement ; c'est l'enfant qui est responsable de son savoir au-delà de sa simple acquisition et ce, en bonne partie, par l'engagement qu'il prend à son égard. Il le valorise et se sent disposé à y trouver des applications dont il se rend effectivement responsable.

24. Partir de l'enfant pour établir une orientation des activités scolaires se distingue considérablement des exigences qui accompagnent les choix de programmes. De fait, «partir de l'enfant» signifie tout simplement se soucier de son cheminement dans sa démarche vers l'autonomie. Ainsi, on tiendra compte de chaque enfant en particulier, plongé dans la multitude de situations qui l'anime de manière imprévisible. Plus le modèle formel et programmé s'impose, plus l'enfant normal ou «modèle» s'y soumet et s'y enferme. L'enfant «modèle» n'est pas vivant, il ne vibre pas de l'intérieur, il ne peut se modifier puisqu'il s'approche de la perfection. Il n'ose agir de peur de trahir le «modèle» auquel il est forcé d'adhérer. Pour y échapper, il doit intégrer ses savoirs, savoir-être et savoir-faire afin d'agir en fonction de ce qu'il est et non de ce qu'il doit être. Une démarche ouverte où la souplesse donne du sens à la réalisation et à la pratique d'habiletés permet à l'enseignant d'amener l'enfant à un apprentissage «signifiant», c'est-à-dire relié au vécu de l'enfant. La résolution de problèmes à travers une démarche de projet peut être une façon intéressante de faire apprendre à l'enfant, et comme le propose le Conseil supérieur de l'éducation (1987), lui «apprendre à apprendre». Pour nous, le développement est synonyme de construire sa réalité sans attendre qu'elle soit imposée. Sur le plan pratique, cela veut dire aider l'enfant

à s'équiper de moyens, de techniques, de stratégies pour progresser dans son développement.

25. Une approche développementale amène à s'intéresser à l'enfant dans sa globalité dans le processus de l'être en formation. Ce ne sont plus exclusivement les matières scolaires qui seront valorisées mais l'être sous toutes ses dimensions autant intellectuelles qu'affectives.

Comment, dans la réalité, ces principes peuvent-ils être appliqués quand on reconnaît dans le milieu le désenchantement des enseignants et la situation chronique d'échec des élèves ? Les uns attribueront ces difficultés au ratio d'élèves trop élevé et à leurs problèmes affectifs inextricables car, en plus de s'occuper du savoir, on prend en considération la dimension humaine de la personne avec tout ce que cela implique de temps et d'investissement personnel. D'autres se pencheront sur une formation initiale déficiente qui se soucie de la transmission des savoirs (théorie) sans se préoccuper des compétences nécessaires à acquérir pour aider l'enfant à apprendre. D'autres encore souligneront le fait que l'école, la classe sont trop souvent des systèmes clos où l'enseignant agit non comme «facilitateur», mais comme «réducteur» de la variété nécessaire à son bon fonctionnement ; des lieux où les tensions se nouent, où règne l'individualisme et où l'autoritarisme devient parfois le seul mode d'échange.

C'est en relevant des situations similaires, au sein desquelles l'enseignant est le seul maître qui oriente l'enfant, où le silence est exigé pour aider à la concentration, où la bonne réponse donnée au bon moment sera un signe de compréhension et de succès, que les tenants d'une pédagogie ouverte envisagent le décloisonnement des matières. «Décloisonnement» veut dire que l'horaire n'est pas établi en fonction d'une matière mais des matières qui sont intégrées dans un projet. On crée ainsi un milieu socio-affectif, pédagogique et cognitif plus riche et plus ouvert à l'enfant du fait que tout n'est pas inclus dans une unité d'apprentissage ou encore dans une leçon magistrale. Astori *et al.* (1989) donnent des moyens pratiques pour favoriser le décloisonnement à court terme, à long terme et de façon permanente. Ils se rapprochent de la pédagogie de projet telle qu'elle est proposée par Paquette (1976) et Angers (1976) qui conçoivent

le projet comme un engagement. L'engagement, dont il est question ici, s'articule dans notre quatrième phase, soit celle de l'autonomie intégrale.

Pour atteindre cet engagement, les trois premières phases incluses dans le processus d'autonomisation sont essentielles puisqu'une personne ne peut s'engager tant qu'elle ne connaît pas les objets qui l'entourent. Par l'appropriation et l'organisation de sa gestuelle, la personne apprend à se connaître pour ensuite entrer en relation avec les autres et interagir avec son environnement (objectifs du programme préscolaire).

26. Un enseignant qui actualise la pédagogie du projet dans sa classe favorise inévitablement le progrès vers l'autonomie de l'enfant et, en conséquence, sa démarche développementale. En effet, le projet est vu comme un moyen d'amener l'enfant à s'investir dans les activités scolaires en partant des éléments signifiants de la réalité pour se doter de stratégies appropriées et aboutir à une réalisation dont il est satisfait. Aucun projet n'est possible si l'enfant ne peut se référer à son expérience antérieure. Le projet implique donc que l'enfant ait travaillé sur les objets avant de travailler avec eux, pour cela l'enfant apprend à toucher, à manipuler, à jouer pour jouer, à faire des mouvements non réfléchis pour connaître les objets et, ensuite, pouvoir les utiliser pour parvenir à ses buts. Il est donc important de favoriser l'activité libre avant d'imposer des activités ; ainsi, les jeux libres en classe préscolaire permettent cette émergence de mouvements décousus tout en favorisant l'ex-pression instantanée et peu réfléchie.

Peu à peu, l'enfant comprend mieux l'objet et l'auto-intègre pour agir. L'activité d'ateliers grâce à laquelle l'enfant peut choisir parmi une gamme d'activités proposées a pour principal but de faire accéder l'enfant à sa prise en charge. En effet, il doit organiser ses gestes de manière à remettre éventuellement un produit qui démontre ses besoins par où il sait comment utiliser les objets. Il devient capable de travailler dans ces mêmes ateliers en relation avec ses pairs. Ses actes indiqueront qu'il accepte d'échanger, de communiquer et de partager des responsabilités dans un groupe. En connaissant de mieux en mieux les objets, l'enfant crée des liens et peut maintenant se servir de ses expériences pour mesurer ce qu'il peut faire.

Ses actes deviennent plus cohérents, car il trouve les moyens d'aller chercher l'information nécessaire à la réalisation de l'activité. Ses échanges avec les autres permettront une certaine ouverture où il pourra, en toute conscience et en connaissance de cause, s'engager envers la société. Notre démarche vers l'autonomie affective favorise l'enfant qui choisit ses activités et, à travers son tâtonnement, trouve des voies qui l'amènent à s'orienter en fonction de sa personnalité. Il établit ensuite des relations pour mener son projet à terme et, simultanément, tient compte de tout ce qui l'entoure pour s'engager dans une démarche personnelle lui permettant de se réaliser.

27. Le projet peut être envisagé comme un moyen favorable au développement de l'autonomie affective à la condition de considérer non seulement le produit final, mais aussi tout le processus qui a contribué à faire acquérir à l'enfant une gestuelle de plus en plus consciente.

CONCLUSION

À l'origine de cet ouvrage, nous étions saisis par l'écart quasi irréductible qui, dans les programmes scolaires, sépare la théorie de la pratique. D'un côté, les objectifs théoriques priment la cognition et la rationalité et, de l'autre, le vécu pratique exige une implication émotive de tous les intervenants. Pour tenter de réduire cet écart, notre étude examine l'action pédagogique d'une enseignante qui doit constituer en propre son vécu éducatif en fonction d'une finalité nécessaire, celle d'un élève qui, ultimement, doit se sentir autonome. L'action pédagogique, originellement dichotomique, puisque orientée soit vers l'affectivité, soit vers la cognition dans le modèle théorique traditionnel de l'autonomie, se retrouve hiérarchisée et unifiée sous l'influence de la pratique dans laquelle se fait jour un processus d'autonomisation.

L'autonomie traditionnellement définie comme un état global et une manière d'être devient, suivant notre analyse, l'aboutissement d'un développement au cours duquel le vécu la remet constamment en question. En fait, on n'est jamais autonome une fois pour toutes. L'analyse conceptuelle de «l'autonomie» et de «l'affectivité», qui fut l'objet des premiers et deuxièmes chapitres, révèle que ces deux notions associées ne recouvrent pas la richesse de l'autonomie affective pleine et entière. Réduire l'autonomie à un état achevé d'adulte, maître de sa destinée, trahirait le caractère rétroactif et intégratif propre aux différents contextes. Pour représenter ce caractère, les expériences des activités courantes sont des atouts précieux. Évidemment, il importe

de consulter la littérature spécialisée dans ce domaine et de l'analyser dans différents contextes où est plongé l'être humain pour mieux comprendre et se représenter l'autonomie affective.

Le processus d'autonomisation est ponctué par certaines phases au cours desquelles l'individu passe d'abord par des mouvements indistincts, par des comportements solitaires, par des actes de collaboration pour déboucher sur des actions inscrites dans des desseins globaux. L'interprétation, la compréhension et la représentation de l'autonomie affective ne peuvent se faire que par le biais des différents milieux familial, social (de la rue), préscolaire et scolaire. Ces milieux apparaissent comme des enveloppes globales au sein desquelles s'articulent les quatre phases du processus d'autonomisation. La lecture fonctionnelle des milieux, eu égard au processus d'autonomisation, est légitime en tant qu'étapes essentielles à l'être. Il leur revient un rôle primordial dans le développement personnel et, on ne peut donc les accuser d'être des accidents socioculturels ou d'être imposés par des idéologies souvent remises en question. La présence de la famille, de la rue et de la scolarisation est nécessaire sur le plan du développement et n'est pas un accident de parcours lié aux impératifs de stratifications sociales occasionnelles. Une compréhension de l'autonomie affective au travers de quatre phases précises se démarque nettement au cours du cinquième chapitre. Successivement se délimitent l'auto-initiation, l'auto-intégration, l'auto-réalisation et, enfin, l'autonomie intégrale, aboutissement de l'autonomie affective. Ces différentes phases nous conduisent vers un aspect plus pratique de notre étude, à savoir celui de fournir des repères pédagogiques dans la deuxième partie de cet ouvrage. Ceux-ci ont pour but, d'une part, d'aider les éducateurs et les enseignants à orienter l'enfant dans son processus d'autonomisation et, d'autre part, de souligner leurs propres progrès dans leur démarche vers l'autonomie. Cet aspect fait ressortir une fois de plus la relation étroite qui existe entre le processus d'autonomisation et le milieu ambiant et le refus de l'absolutisme à son égard.

Il ressort de l'analyse interprétative et compréhensive de l'autonomie affective qu'elle n'est pas découpée en structures cristallisées et fermées. Nous y voyons plutôt un continuum le long duquel les quatre phases jalonnent son développement. Cela lui donne un sens ou même une direction qui oriente les différentes interventions dans les milieux familial, social (de la

ruie), préscolaire et scolaire. L'autonomie affective est complexe car, liée au vécu de l'être humain. Cela constitue, à notre sens, l'aspect central à retenir puisque la personne doit être considérée dans sa singularité pour cerner son processus d'autonomisation. Cela nécessite donc des interventions individuelles et contextuelles accompagnées de remises en question continuelles, car un état autonome fixé à jamais, cela n'existe pas.

Au terme de cette étude, le cheminement parcouru a permis de mieux comprendre en quoi consiste l'autonomie affective. Nous l'avons présentée dans un contexte éducatif et avons insisté pour qu'elle soit perçue en tant que processus d'autonomisation, voire d'autonomie humaine. Les résultats de notre étude nous amènent à tirer les conclusions suivantes :

1. L'autonomie affective se développe parallèlement au développement de la personne investie dans son corps, sa gestuelle et son Moi.
2. L'affectivité est empreinte d'affects singuliers interactionnels très présents dans le corps humain ; par là, l'autonomie fait davantage appel à l'évolution de la gestuelle et de sa prise de conscience. Comme l'un ne peut être dissocié de l'autre, l'autonomie affective s'avère un concept clé pour apprendre à se connaître et à connaître l'autre. En effet, la personne consciente de son propre processus d'autonomisation est plus à même de comprendre celui des autres.
3. L'autonomie affective ne peut être vue qu'en fonction du processus d'autonomisation. Il comporte quatre phases successives : l'auto-initiation, l'auto-intégration, l'autoréalisation et, enfin, l'autonomie intégrale.
4. Les quatre phases de l'autonomie accentuent la prise de conscience progressive et permettent à la personne de s'engager dans son vécu (présent) à partir de ses expériences passées et en se projetant vers l'avenir.
5. Le processus d'autonomisation prend les couleurs des milieux (familial, social [de la rue], préscolaire et scolaire) dans lesquels la personne est plongée.

Les différents points mentionnés ne sont pas indépendants les uns des autres mais forment un tout au sein de notre étude. Autrement dit, la toile de fond que tisse la réalité quotidienne et les interactions de la personne à son égard offre des indices pour juger de la progression vers l'autonomie affective.

L'analyse menée révèle en outre que la compréhension de l'autonomie affective constitue une tâche difficile par la multiplicité des composantes mises en jeu et par les diverses expériences personnelles vécues. En d'autres termes, les difficultés que suscite la compréhension de l'autonomie affective ne sont pas seulement liées aux phases mais à la personne elle-même qui se révèle à chacune des actions qu'elle entreprend.

BIBLIOGRAPHIE

- AINSWORTH, M. (1963). «The Development of Infant-Mother Interaction among the Ganda» ; in B.M. Foss, *Determinants of Infant Behaviour*. 11, Londres et New York : Methuen et Wiley, p. 67-112.
- AMADO, G. (1969). *L'affectivité de l'enfant*. Paris : PUF, SUP.
- ANGERS, P. (1976). *Des modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières : Centre de développement en environnement scolaire.
- ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1985). *L'activité éducative. De l'expérience à l'intuition*. Montréal : Bellarmin.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative, au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- ASTORI *et al.* (1989). *Projets d'équipes et décloisonnement*. Paris : Armand Colin.
- BERNARD, C. (1966 [1865]). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Flammarion.
- BOUD, D. (1988). «Moving Toward Autonomy». *Developing Student Autonomy in Learning*. London : Kogan.
- BOWLBY, J. (1971). *L'attachement*. Paris : PUF.
- BRIEF, J.-C. (1983). *Beyond Piaget. A Philosophical Psychology*. New York : Teachers College Press.
- BRUNDAGE et MAC KERARCHER, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Toronto, Ontario : Ministry of Education.
- BROUDY, H. (1961). *Building a Philosophy of Education*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

- BURLEY MOORE, J. (1987). «Determining the Relationship of Autonomy to Self-care Agency or Locus of Control in School-age Children». *Maternal-Child journal*, 16 (1).
- BUTLER AVERY *et al.* (1988). «Young Adults' Perceptions of their Relationships with Their Parents : Individual Differences in Connectedness, Competence and Emotional Autonomy». *Developmental Psychology*, 24 (5), 729-737.
- CHABOT, J.A. (1975). *The Construction and Validation of a Personal Autonomy Scale*, *Dissertation Abstracts International*, 36, 434 B. (University Microfilms # 75-15, 172)
- CLAPARÈDE, E. (1926). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kunding.
- CLOUTIER, R. et RENAUD, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*. Québec : Avis au ministre de l'Éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989a). *L'enfant du primaire*. Québec : Avis au ministre de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989b). *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*. Québec.
- COUTOU, F. (1986). *Affronter l'école*. Paris : Lianti Levi.
- COWAN, P. (1978). *Piaget with Feeling*. New York : Holt Rinehart.
- CRAIG, P.E. (1977). *The Heart of the Teacher : A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Boston University Graduate School of Education.
- DANSET, A. (1983). *Élément de psychologie du développement*. Paris : Armand Colin.
- DECROLY, O. (1914). *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DEWEY, J. (1913). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DEWEY, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DOLL, R.C. (1964). *Individualizing Instruction. The 1964 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Boston, Washington : Allyn and Bacon.
- DREYFUS, H. (1979). *What Computers can't do*, 20^e éd., Harper and Row (traduction française : *Intelligence artificielle-mythes et limites*. Paris : Flammarion).
- DUCKWORTH, E. (1972). «Avoir des idées merveilleuses». *Harvard Educational Review*, 42 (2).

- DURIF, D. (1989). *Concevoir sa classe, une aide aux apprentissages*. Paris : Armand Colin.
- DURKHEIM, E. (1980). *Éducation et sociologie*. Paris : PUE
- ERIKSON, E.H. (1959). *Enfance et Société*, 2^e édition. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ERIKSON, E.H. (1968). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- FERRIÈRE, A. (1924). *L'école active*. Neuchâtel : Forum.
- FREINET, C. (1960). *L'Éducation du travail*. Paris : Delachaux et Niestlé. FREUD, S. (1923). *Le moi et le ça. Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- FURTH, H.G. (1969). *Piaget and Knowledge : Theoretical Foundations*. Engle-wood Cliffs, NJ. : Prentice-Hall.
- GALIFRET-GRANJON, N. (1981). *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*. Paris : PUF.
- GESELL, A. (1934). *An Atlas of Infant Behavior*. New Haven : Yale University Press.
- GOUIN-DÉCARIE, T. (1962). *Affectivité et intelligence chez le jeune enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1983). *Impact des garderies sur les jeunes enfants. Où va le Québec ?* Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- GUINDON, J. (1982). *Vers l'autonomie psychique*. Paris : Éditions Fleurus.
- HABERMAS, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London : Heinemann.
- HEBB, D. (1958). *Psychologie du comportement*. Paris : PUE
- HOFFMANS-GOSSET, M.A. (1987). *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique Sociale. Coll. Synthèse.
- HURTIG, M.C. et ZAZZO, R. (1967). *La mesure du développement psycho-social*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- JACQUARD, A. (1986). *L'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanité*. Paris : Seuil.
- KARTZ, L.G. (1980). «Mothering and Teaching-Some Significant Distinction». *Current Topics in Early Childhood Education III*, New Jersey : Lilian Kartz, Editor, p. 47-64.
- LACHAPELLE, P. (1958). *L'enfant*. Québec : Éditions Paulines.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique. Les relations humaines*. Paris : PUE
- MALRIEU, P. (1952). *Les émotions et la personnalité de l'enfant*. Paris : Vrin.
- MASLOW, A.H. (1968 [1962]). *Vers une psychologie de l'être*. France : Fayard.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Bibliothèque nationale du Québec, Éditeur officiel du Québec, p. 29.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Direction générale du développement pédagogique, code 16-1080.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). *Guide pédagogique préscolaire. Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*. Direction générale de développement pédagogique, code 16-1081.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). *L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire. Guide pédagogique*. Direction des programmes, code 16-1086.
- MONTAGU, A. (1971). *La peau et le toucher : un premier langage*. Paris : Seuil.
- MONTESSORI, M. (1926). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.
- MORIN, É. (1977, 1980). *Méthode I et II La nature de la nature, la vie de la vie*. Paris : Seuil.
- MORISSETTE, D. et GINGRAS, M. (1990). *Enseigner des attitudes ? Planifier Intervenir Évaluer*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval ; De Boeck-Wesmael.
- MOYNE, A. (1982). *Le travail autonome*. Paris : Éditions Fleurus.
- MUCCHIELLI, R. (1980). *La personnalité de l'enfant*, 13^e édition. Paris : ESF.
- NICOLAS, A. (1976). *Jean Piaget*. Paris : Payot.
- NOY, P. (1979). «The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development». *Psychoanalytic Study of the Child*. 34, p. 169-216.
- NUTTIN, J. (1968). «La motivation», *Traité de psychologie expérimentale*, Paris : PUF.
- PAIN, S. (1989). *La fonction de l'ignorance*. Paris : Peter Lang.
- PAQUETTE, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, 2^e édition. Victoriaville : Éditions NHP.
- PAQUETTE, C. (1979). *Le projet éducatif* Victoriaville : Éditions NHP.
- PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Montréal : Éditions NHP.
- PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin.
- PIAGET, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUE
- PIAGET, J. (1977 [1936]). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PORTNOY, H. (1969). *Formation*. Ouvrage collectif IFEPP, Paris : Payot.
- REBOUL, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, Le philosophe.

- REBOUL, O. (1974). *L'éducation selon Alain*. Montréal et Paris : Les Presses de l'Université de Montréal et Librairie Philosophique Vrin.
- RESWEBER, J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter ?*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- RICHARD, J.-E. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- ROGERS, C.R. (1969). «Toward a Science of the Person». In A. SUTICH et M. VICH (dir.), *Readings in Humanistic Psychology*. New York : Free Press, p. 21-50.
- ROGERS, C. et KINGET, M. (1976). *Psychothérapie et relations humaines*. Paris : Béatrice-Nauwalaerts.
- SERRES, M. (1985). *Les cinq sens*. Paris : Grasset.
- SHELL, R. et HALL, E. (1980). *Psychologie génétique. Le développement humain*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- SCHNEUVELY, B. et BRONCKART, J.P. (1985). *Vigotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SINGER, J. (1973). *The Child's World of Make-Believe*. New York : Academic Press.
- SKINNER, B.F. (1938). *The Behavior of Organism*. New York : Appleton-Crofts.
- SMILANSKY, S. (1966). *The Effect of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York : John Wiley and Sons.
- SMITH, E. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : Les Éditions HRW.
- SPITZ, R. (1958). *Les premières années de la vie de l'enfant*. Paris : PUF.
- VAN TRAM, S. (1989). *Introduction à la pédagogie préscolaire*. Chicoutimi : Éditions Lafleur.
- VARELA, J.F. (1989). *Autonomie et Connaissance : essai sur le Vivant*. Traduit de l'américain par P. Bourguin et P. Dumouchel. Paris : Seuil.
- VAYER, P. et RONCIN, C. (1988). *Psychologie actuelle et développement de l'enfant*. Paris : Les Éditions Sociales françaises.
- VON CRANACH, M. (1976). *Methods of Inference from Animal to Human Behavior*. Chicago : Aldine.
- WALLON, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Alcan.
- WALLON, H. (1938). *La vie mentale*. Paris : Éditions Sociales.
- WALLON, H. (1942). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.
- ZZAZZO, B. (1978). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : PUE Coll. Croissance de l'enfant, Genèse de l'homme.

- ZAZZO, R. (1962). *Conduite et Conscience. Psychologie de l'enfant et méthode génétique*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ZAZZO, R. (1969). *Les déficiences mentales*. Paris : A. Colin.
- ZAZZO, R. et HURTING, M.C. (1969). *Premiers commentaires sur l'échelle de développement psychosocial*. Paris : PUE



• Cap-Saint-Ignace
• Sainte-Marie (Beauce)
Québec, Canada
1995

«L'IMPRIMEUR»