



**HAL**  
open science

# CRÈCHES ET ÉCOLES MATERNELLES, LES CONDITIONS DES ÉCHANGES SOCIAUX ENTRE ENFANTS DE 2 À 3 ANS

Alain Legendre

► **To cite this version:**

Alain Legendre. CRÈCHES ET ÉCOLES MATERNELLES, LES CONDITIONS DES ÉCHANGES SOCIAUX ENTRE ENFANTS DE 2 À 3 ANS . 2016. halshs-01395438

**HAL Id: halshs-01395438**

**<https://shs.hal.science/halshs-01395438>**

Submitted on 14 Nov 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CRÈCHES ET ÉCOLES MATERNELLES, LES CONDITIONS DES  
ÉCHANGES SOCIAUX ENTRE ENFANTS DE 2 À 3 ANS <sup>a</sup>

---

Alain Legendre

UMR ESO Espaces et Sociétés, CNRS – Université Rennes 2

[Alain.legendre@cnrs.fr](mailto:Alain.legendre@cnrs.fr)

---

<sup>a</sup> Une version plus courte de ce texte apparait dans la revue :  
*Le Furet - Petite enfance & Diversité*, N°83 Déc. 2016

## COMMUNIQUER ET INTERAGIR ENTRE ENFANTS DE 2 À 3 ANS

---

Il n'est jamais facile d'être confronté à une situation de groupe, surtout lorsque nos compétences langagières ne nous permettent pas d'exprimer clairement nos intentions et nos attentes ! Entre deux et trois ans, il faut apprendre à partager avec les pairs l'attention et les soins des adultes, mais également les ressources matérielles et spatiales.

Cependant, engager un échange avec un pair c'est prendre le risque de malentendus pouvant entraîner un conflit. Les échanges enfants sont donc fragiles et leurs issues incertaines. Malgré cela, avant même que la communication verbale ne pilote ces échanges, on constate qu'en collectivité les interactions sociales entre enfants se développent notablement (1).



### 1 Interagir avec les pairs une tâche difficile mais essentielle !

L'accroissement des interactions entre pairs constitue une dimension essentielle du développement au cours de cette période de la vie (2, 3). L'établissement et le maintien de ces interactions nécessitent le développement de compétences sociocognitives particulières permettant à l'enfant d'adapter ses comportements à ceux de ses partenaires et surtout de les ajuster dans des séquences temporelles (4). De telles compétences ne sont pas nécessaires dans une interaction avec un adulte, car celui-ci assume l'essentiel du déroulement et de la régulation de l'interaction (5).

De 18 et 33 mois les interactions entre pairs reposent essentiellement sur deux modes de communication : l'imitation immédiate et réciproque (6) et l'établissement de routines préverbaux (7). L'imitation immédiate et réciproque implique la similitude et la simultanéité : « *Tu fais comme moi et je fais comme toi en même temps : on est ensemble* ». Cette forme d'interaction nécessite impérativement la présence d'objets et de jouets en exemplaires multiples ou d'équipements de jeux pouvant être utilisés simultanément par les partenaires. Pour leur part, les routines préverbaux reposent sur la patiente co-construction de micro-contextes d'interaction qui permettent aux deux partenaires d'anticiper, d'articuler et d'enchaîner très rapidement leurs actions respectives : « *Tous les deux, dans ce coin et avec ces objets, on fait comme ça* ». De telles routines sont liées au partenaire avec lequel elles ont été élaborées, comme elles sont étroitement associées aux emplacements dans lesquels elles se sont constituées.

Ainsi, entre 2 et 3 ans, les capacités d'interactions avec les pairs se renforcent notablement ; elles accompagnent le développement de compétences sociocognitives et facilitent l'insertion de l'enfant dans le groupe. Toutefois, ces interactions sont fragiles et extrêmement dépendants du contexte immédiat (8). C'est pourquoi il est essentiel dans les lieux accueillant des jeunes enfants, de rechercher quelles les caractéristiques physiques et sociales de l'environnement peuvent promouvoir ou contrarier le développement des échanges entre enfants (9).

## LE RÔLE DE L'AGENCEMENT SPATIAL

---

À la crèche comme à l'école maternelle, ses équipes d'encadrement ont la responsabilité définir la disposition du mobilier à l'intérieur de leur salle d'activité. Dans la mesure où il est possible de modifier l'agencement du mobilier à l'intérieur des salles sans nécessité de demande de crédits ou d'autorisation administrative ; il nous a paru intéressant de s'interroger sur l'influence de l'agencement spatial de ces salles sur les comportements des jeunes enfants.

Les recherches menées avec des enfants de 4 à 6 ans montrent que les zones les plus attractives se distinguent par le matériel proposé, mais également par des frontières physiques qui en définissent clairement les limites par rapport aux espaces de

circulation et aux autres aires de jeux (10). Qu'en est-il avec des groupes d'enfants âgés de 2 et 3 ans?

Engagent une série d'expériences, nous avons commencé par modifier la disposition du mobilier de façon à comparer le comportement des jeunes enfants lorsque leur salle ne comportait pas de division interne et lorsque, au contraire, elle était constituée de plusieurs zones circonscrites par du mobilier (11). En l'absence de zones nettement circonscrites nous avons constaté que les enfants recherchaient les moindres recoins entre les meubles et même déplaçaient parfois du petit mobilier pour se créer des coins de jeux fermés. Toutefois, lorsque des zones circonscrites étaient présentes, certaines d'entre elles étaient très peu fréquentées alors que le matériel qu'elles proposaient s'avérait attractif lorsque l'espace n'était pas subdivisé !

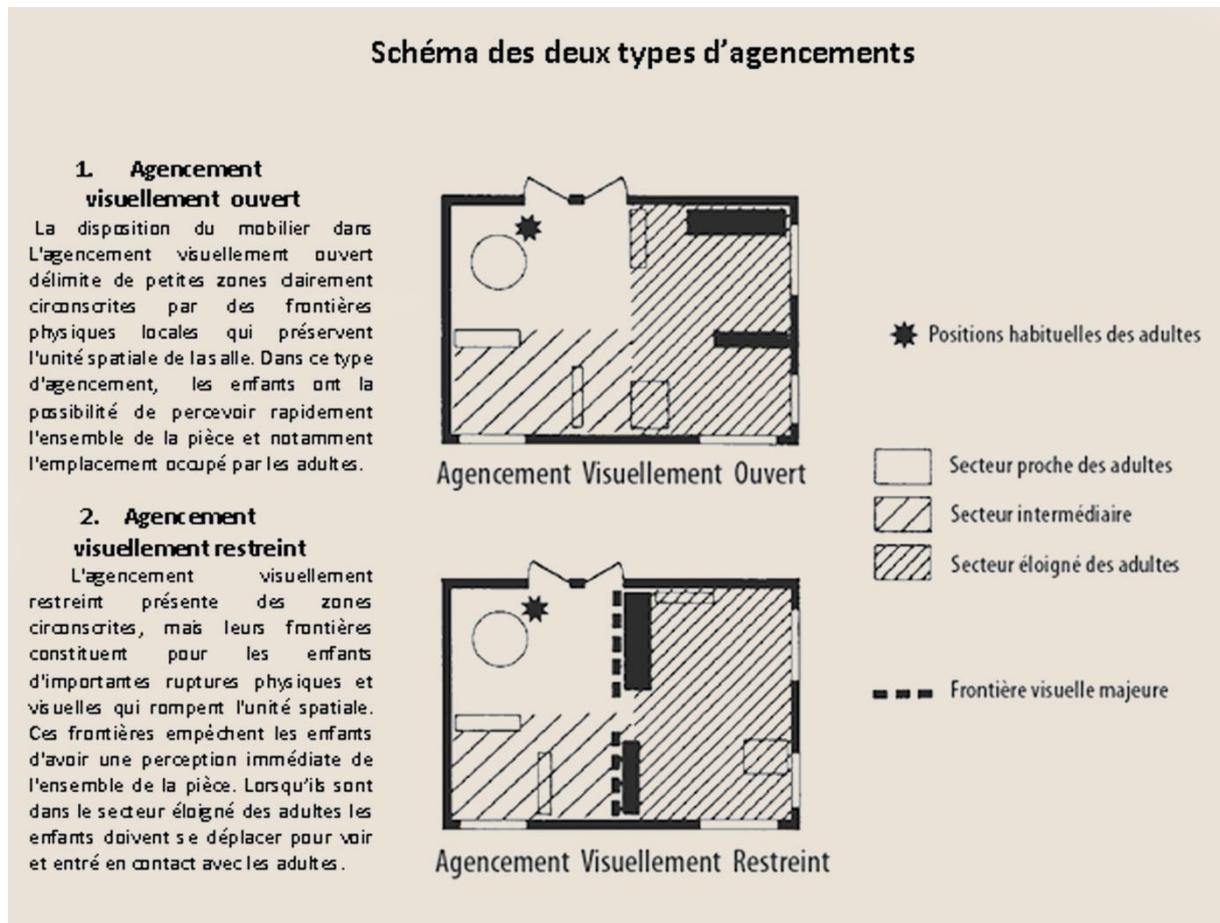
Se mettre à la hauteur de ces très jeunes enfants a permis d'établir une distinction cruciale entre des frontières localisées délimitant de petites zones sans que ces frontières n'empêche de voir le reste de la salle et d'autre part, des frontières constituant pour ces petits des obstacles physiques et visuels majeurs les empêchant de voir la totalité de la salle, notamment les emplacements occupés par les éducatrices (12).



## 2 Exemple de mobilier créant une rupture physique et visuelle

Afin d'examiner les effets de la présence de frontières physiques et visuelles majeures dans les espaces d'activités, nous avons modifié dans plusieurs crèches la disposition du mobilier, supprimant les barrières majeures lorsqu'elles existaient ou les créant lorsqu'elles n'existaient pas (13). Les comportements des mêmes enfants ont donc pu

être comparés dans un **Agencement visuellement restreint** et **Agencement visuellement ouvert**.



### 3 Agencement visuellement ouvert versus visuellement fermé

Lorsque l'agencement est visuellement ouvert les enfants passent plus de temps à échanger avec leurs pairs et ces interactions sont plus souvent amicales. Au contraire, dans l'agencement visuellement restreint le nombre de conflit est plus important. En effet, les zones séparées visuellement des adultes sont peu fréquentées, ceci entraîne un accroissement la densité d'occupation dans les autres zones où les compétitions pour l'accès aux ressources augmentent. Enfin, la durée des interactions amicales entre enfants est nettement supérieure dans l'agencement visuellement ouvert que dans l'agencement visuellement restreint (14). Soulignons que les interactions de longue durée sont celles qui permettent l'élaboration de formes de jeux complexes sollicitant et stimulant le développement des compétences sociocognitives.

La présence de frontière physique et visuelle dans une salle, peut donc modifier la quantité, la modalité et la durée des interactions entre enfants (15). Ces résultats

montrent qu'il est essentiel que les enfants puissent être en contact visuel avec les adultes de n'importe quel point de la salle. Pour l'enfant de 2 à 3 ans, les adultes constituent une **base de sécurité** nécessaire à pour qu'il s'engage dans des échanges avec ses pairs.

### INFLUENCE DE LA RÉPARTITION SPATIALE DES ADULTES DANS LA SALLE

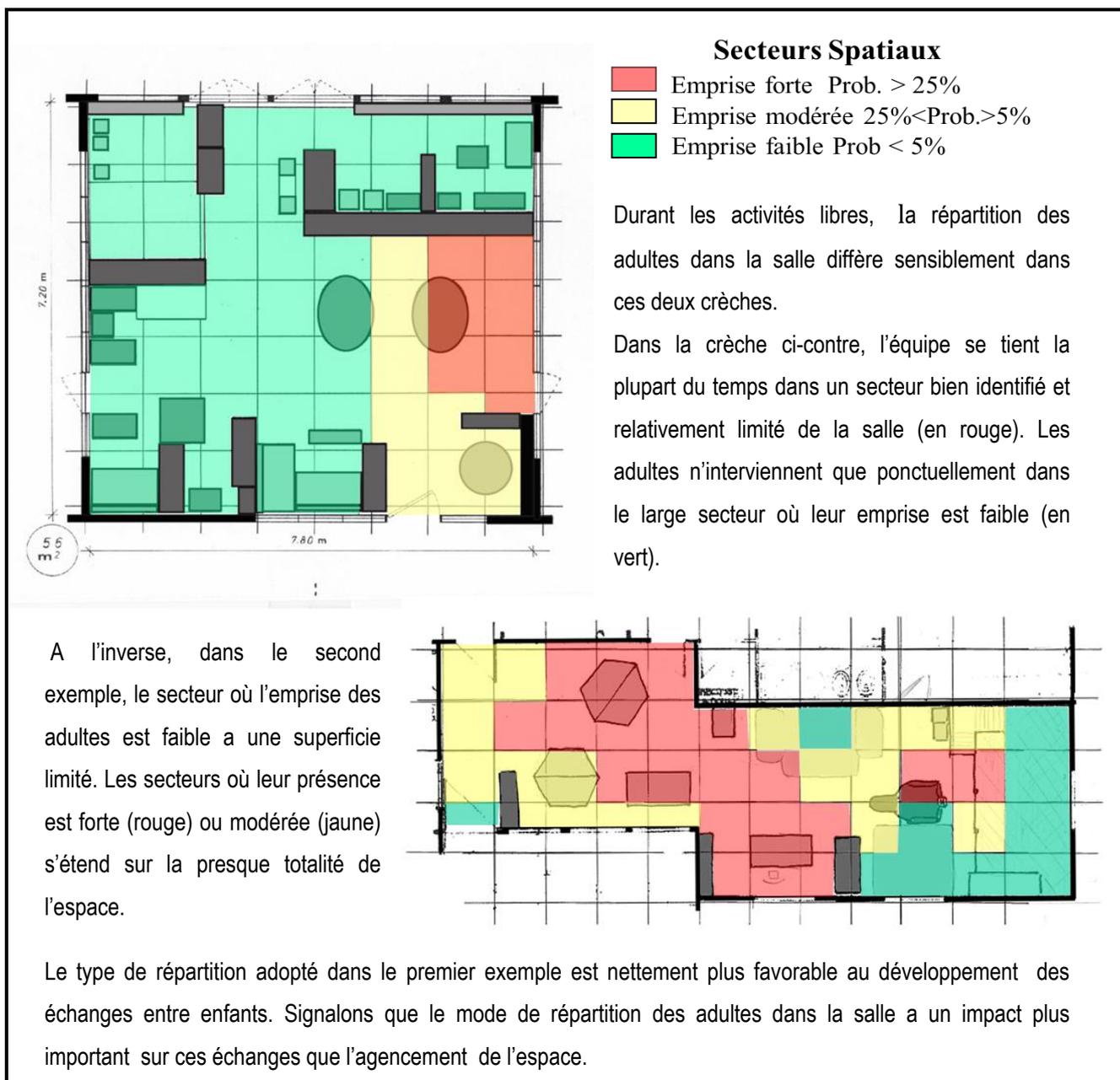
---

Pour autant, le rôle des adultes dans le développement des échanges entre pairs n'est pas univoque. En collectivité, les adultes constituent des partenaires particulièrement attirants. Aussi, lorsqu'ils en ont la possibilité, les jeunes enfants privilégieront un partenaire adulte au détriment des pairs avec lesquels l'élaboration des échanges est à la fois plus difficile et plus hasardeuse.

Nous avons pu mettre en évidence que lorsque les enfants se trouvent à proximité immédiate d'un adulte, soit à moins de 2 m de celui-ci, l'orientation sociale vers les pairs diminue fortement. Les enfants consacrent trois fois moins de temps en interactions amicales avec leurs pairs lorsqu'ils se trouvent à proximité immédiate d'un adulte (16).

Des observations conduites dans une quinzaine de groupes, ont permis d'établir que le temps consacré aux échanges entre enfants s'accroissait avec la diminution du temps de présence des adultes dans le secteur considéré. Ce résultat a été constaté de façon récurrente dans tous les groupes participant à l'étude. De plus, il est apparu que le temps que les enfants consacraient aux échanges amicaux avec leurs pairs était plus élevé dans les groupes où un secteur d'au moins 25 m<sup>2</sup> était faiblement investi par l'équipe d'encadrement.

De tels résultats mettent en lumière le double rôle joué par les adultes dans le développement des échanges entre enfants. Un rôle facilitateur comme base de sécurité pouvant être sollicité instantanément de n'importe quel endroit de la salle. Mais également, un rôle inhibiteur lorsque les enfants se trouvent à proximité immédiate d'un adulte.



#### 4 Occupation de la salle d'activités par les adultes de l'équipe d'encadrement

La prise en considération de ce double rôle a des conséquences pratiques importantes sur la répartition de l'équipe d'encadrement dans l'espace d'activité. Il est souhaitable que cette répartition laisse le choix aux enfants entre des zones de proximité aux adultes et des zone plus éloignées de ceux-ci qui permettrons une plus grande autonomie tout en restant sécurisantes. Concrètement, cela implique que l'agencement du mobilier garantisse aux enfants un accès visuel aisé aux adultes de n'importe quelle partie de la salle. Cela implique également que pendant les activités libres, les éducatrices

s'installent régulièrement à des emplacements facilement repérables et répartis de façon à préserver un espace suffisamment grand dans lequel elles n'interviendront qu'en cas de nécessité.

---

## RÉFÉRENCES

---

- 1** Finkelstein, N. W., Dent, C., Gallacher, K., & Ramey, C. T. (1978). Social behavior of infants and toddlers in a day-care environment. *Developmental Psychology, 14*(3), 257-262.
- 2** Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.)*. (pp. 571-645): John Wiley & Sons Inc.
- 3** NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: the NICHD study of early child care. *Child Development, 72*(5), 1478-1500.
- 4** Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging way of achieving social coordinations with a peer. *Child Development, 60*, 440-453.
- 5** Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C.-C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*, 264-273.
- 6** Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris: PUF.
- 7** Howes, C., Unger, O. A., & Matheson, C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions*. Albany, NY, US: State University of New York Press.
- 8** Legendre, A. (1997). Interactions des jeunes enfants en groupes, les supports et contraintes de l'environnement spatial. *Revue de Psychologie de l'éducation, 2* (2), 139-160.
- 9** Legendre, A. (2014, 17-20 Octobre). *Aménagement des espaces collectifs des enfants de 2 à 3 ans : Incidence sur le développement social et émotionnel*. 14eme Université d'automne SNUipp-FSU, Port Leucate (F). <http://www.snuipp.fr/-Temoignages.328->
- 10** Moore, G. T., & Sugiyama, T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. *Children, Youth & Environments, 17*(4), 24-53.
- 11** Legendre, A. (1983). *Appropriation par les Enfants de l'Environnement Architectural, ses modalités et ses effets sur les activités dans les grandes sections des crèches*. Thèse de troisième cycle. Paris X Nanterre. (317p.)
- 12** Legendre, A., & Fontaine, A.M. (1991) Effects of visual boundaries in two-year olds' playrooms. *Children's Environment Quarterly, 8* (1), 2-16.
- 13** Legendre, A. (1995) The effects of environmentally modulated visual accessibility to care-givers on early peer interactions. *International Journal of Behavioral Development, 18*, 297-313.
- 14** Legendre, A. (1987). Transformation de l'espace d'activités et échanges sociaux de jeunes enfants en crèche. Numéro thématique : La Psychologie de l'Environnement en France, C. Levy-Leboyer & Y. Bernard (Eds.), *Psychologie Française, 32*, 31-43.
- 15** Legendre, A. (1997) Sensibilité à des contraintes environnementales et relations interpersonnelles chez des jeunes /enfants en groupes. *Psychologie Française, 42* (2), 157-168.
- 16** Legendre, A., & Munchenbach, D. (2011). Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centres: Effects of spatial distance to caregivers. *Infant Behavior and Development, 34*(1), 111-125.