

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

L'héritage des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans les classes enfantines valaisannes, respectivement dans le Valais romand et dans le Haut-Valais

Auteure :

Karolina Damnjanovic

Directrice de mémoire :

Madame Danièle Périsset

Lieu et date du dépôt du mémoire :

Saint-Maurice, le 5 septembre 2016

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier profondément toutes les personnes qui nous ont apporté leur soutien, autant dans le domaine professionnel que privé. Nous remercions tout particulièrement :

- Madame Danièle Périsset, notre directrice de mémoire, pour son suivi, sa disponibilité, son soutien ainsi que son aide précieuse ;
- Madame Anne-Françoise Martinon, pour les recommandations apportées dans le cadre du cours 8.9, préparation et accompagnement au mémoire ;
- Madame Oona Graven, enseignante à la HEP-VS de Brig et enseignante infantine, pour son aide dans la recherche de notre population et pour sa disponibilité ;
- Les deux enseignantes pour leur accueil dans leurs classes, leur disponibilité ainsi que leur travail apporté à notre mémoire
- Mademoiselle Natascha Moser, Madame Dusica Janosevic, Monsieur Bojan Janosevic et Monsieur Dalibor Damnjanovic pour leur aide à la transcription ;
- Madame Lucrezia Magaletti, Mademoiselle Shannon Saad et Monsieur Neguib Serhani pour la relecture de notre mémoire ;
- Notre famille, nos amis et tous ceux qui nous ont soutenus et encouragés pour la rédaction de notre mémoire

AVERTISSEMENT

Par respect des consignes qui nous ont été données en raison de la norme de modestie en vigueur, le mémoire ci-présent a été rédigé à l'aide du pronom « nous ». Toutefois, cela implique uniquement l'étudiante mentionnée sur la page de garde.

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

Dans notre travail de recherche nous nous sommes intéressée à l'héritage des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans les classes enfantines valaisannes, respectivement dans le Valais romand et le Haut-Valais.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord proposer une brève partie historique. Cette partie a permis de comprendre comment les noms de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel sont entrés dans la pédagogie de notre pays et dans celle de notre canton. De plus, nous avons retracé l'évolution des institutions enfantines dans notre pays.

Étant donné que nous cherchons à définir l'héritage de ces deux pédagogies originelles dans l'enseignement en enfantine de nos jours, il nous a fallu décrire ce qu'est l'école enfantine actuellement. Pour cela, nous avons utilisé les plans d'études en vigueur dans notre canton, à savoir le Plan d'études romand (Valais romand) et le Lehrplan 21 (Haut-Valais).

Puis, nous avons présenté les principes et les caractéristiques qui régissent les pédagogies de Maria Montessori et Friedrich Fröbel. Les concepts mis en évidence nous ont permis d'établir deux tableaux de synthèse des concepts des pédagogues qui étaient nos outils principaux pour l'analyse des données.

Toute notre partie empirique nous a permis d'analyser les concepts des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel grâce aux discours des enseignantes rencontrées et de les interpréter.

À la fin de ce travail, nous avons obtenu des résultats qui nous ont permis de répondre à notre question de recherche.

Mots-clés : école enfantine, plan d'étude Romand (PER), Lehrplan 21 (LP 21), pédagogie de Maria Montessori, pédagogie de Friedrich Fröbel

Table des matières

1. Introduction	6
2. Problématique : l'école enfantine et le Kindergarten en Valais – contexte historique et plans d'études contemporains	7
2.1 Présentation du sujet	7
2.2 Importance du sujet	7
2.3 Contexte historique de l'école enfantine en Suisse	8
2.4 Etat des lieux des connaissances sur l'école enfantine dans le Valais	9
2.4.1 Enjeux de l'école enfantine selon le Plan d'études romand (PER).....	9
2.4.2 Enjeux de l'école enfantine selon le Lehrplan 21 (LP 21).....	11
2.4.3 Bilan	13
2.5 Orientation disciplinaire et objectifs de la recherche	13
2.6 Conclusion de la problématique	13
3. Cadre conceptuel : les caractéristiques des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel	15
3.1 Maria Montessori	15
3.1.1 La pédagogie de Maria Montessori	15
3.1.2 Le potentiel humain : regard nouveau sur l'enfant.....	15
3.1.3 Les périodes sensibles	16
3.1.3.1 La période sensible de l'ordre.....	16
3.1.3.2 La période sensible du mouvement.....	16
3.1.3.3 La période sensible du langage	17
3.1.3.4 La période sensible du sens social	17
3.1.4 Nouvelle voie éducative : la formation des enseignants	17
3.1.5 « Aide-moi à faire seul »	18
3.1.6 Le matériel Montessori	19
3.1.6.1 La vie pratique et quotidienne	19
3.1.6.2 Les sens.....	19
3.1.6.3 Le langage	19
3.1.6.4 Les outils mathématiques	19
3.2 Friedrich Fröbel.....	20
3.2.1 Eléments biographiques	20
3.2.2 Pédagogie de la petite enfance : le jeu et le Kindergarten	21
3.2.2.1 Le jeu	21
3.2.2.2 Kindergarten	21
3.2.3 Conclusion	22
3.3 Tableaux récapitulatifs.....	22
4. Question de recherche	25
4.1 Question de recherche et procédure de l'analyse	25
5. Dispositif méthodologique	26
5.1 Méthode de recherche : l'autoconfrontation simple	26
5.2 Echantillon : une étude de cas.....	27
5.3 Déroulement de la prise de donnée.....	27
6. Analyse des données	30

6.1 Liens entre les plans d'études en vigueur en Valais (PER – LP 21) et les pédagogies originelles	30
6.2 Analyse des caractéristiques de la pédagogie de Maria Montessori dans le discours de l'enseignante 1 (Valais romand).....	32
6.2.1 La séance observée	32
6.2.2 Les périodes sensibles	32
6.2.3 « Aide-moi à faire seul » et la voie éducative	33
6.2.4 Matériel Montessori.....	34
6.2.5 Tableau récapitulatif	34
6.3 Analyse des caractéristiques de la pédagogie de Friedrich Fröbel dans le discours de l'enseignante 2 (Haut-Valais)	35
6.3.1 La séance observée	35
6.3.2 Le jeu	36
6.3.3 Kindergarten	36
6.3.4 Matériel	37
6.3.5 Tableau récapitulatif	37
7. Interprétation de l'analyse des données	39
7.1 Interprétation de l'analyse des caractéristiques de la pédagogie de Maria Montessori dans le discours de l'enseignante 1 (Valais romand).....	39
7.1.1 Les périodes sensibles	30
7.1.2 « Aide-moi à faire seul » et la voie éducative	40
7.1.3 Matériel Montessori.....	40
7.2 Interprétation de l'analyse des caractéristiques de la pédagogie de Friedrich Fröbel dans le discours de l'enseignante 2 (Haut-Valais)	42
7.2.1 Le jeu	42
7.2.2 Kindergarten	42
7.2.3 Matériel	43
7.3 Synthèse des observations menées.....	43
7.3.1 Synthèse des observations menées dans l'interprétation des éléments obtenus dans les commentaires de l'enseignante 1 (Valais romand)	44
7.3.2 Synthèse des observations menées dans l'interprétation des éléments obtenus dans les commentaires de l'enseignante 2 (Haut-Valais).....	44
7.3.3 Bilan et retour sur le questionnement	45
8. Distance critique.....	47
8.1 Limites de la recherche.....	47
8.2 Forces de la recherche	47
9. Conclusion	48
9.1 Apports généraux	48
9.2 Prolongations et perspectives.....	48
10. Références bibliographiques.....	49
11. Annexes.....	51
12. Attestation d'authenticité.....	56

1. Introduction

« Première journée de stage terminée. Je suis soulagée. La langue ne sera pas un obstacle d'après la journée d'aujourd'hui. Première impression : les enfants sont très libres, assez bruyants, ils jouent beaucoup. Je remarque que de mon temps et encore aujourd'hui je pense, l'enfantine est plus stricte et l'enseignement est plus scolaire chez nous que dans le Haut-Valais... » (Mon journal de bord, première année de formation, 2014). Cette extrait de notre journal de bord de formation met en évidence la réflexion à l'origine de notre travail de mémoire.

Lors de notre échange dans le Haut-Valais nous avons souvent relevé les différences qui existent entre l'enseignement dans la partie francophone du canton et la partie alémanique. Nous nous sommes souvent demandé comment cet écart s'est formé.

Au début de notre formation, nous n'avions pas assez de connaissances pour analyser les pratiques que nous avons observées. Nous nous rattachions à ce que nous avons vécu en tant qu'élève. À ce moment-là de notre parcours nous nous demandions : quelles sont les bonnes pratiques à adopter en enfantine ? Comment sait-on ce qui est le mieux ?

L'intérêt de connaître l'origine des pratiques nous est venu lors de l'échange sur le site de Brig. Nous avons pris conscience d'un élément qui maintenant nous paraît évident, mais qui ne l'était pas il y a trois ans. Derrière toute pratique, toute méthode se trouve une ou des théorie-s. Lesquelles se trouvent derrière les pratiques enseignantes en école enfantine ? C'est là le cœur de notre travail de recherche.

Par le biais de notre recherche, nous allons nous pencher sur les pédagogies à l'origine de l'enseignement en enfantine dans le canton du Valais. Il faut savoir que les pédagogues qui ont influencé l'enseignement dans notre canton sont Maria Montessori et Friedrich Fröbel (Schärer, 2008 ; Ançay, 2009 ; CIIP, avril 2007). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux héritages des pédagogies originelles dans les classes enfantines de notre canton. Nous cherchons à savoir si après toutes ces années il en reste des traces dans l'enseignement actuel.

Cette thématique nous paraît intéressante, dans la mesure où nous pourrions répondre à nos questions grâce à l'analyse des commentaires récoltés sur le terrain. La suite de notre travail a été construite de façon à ce que le sujet de recherche vous soit présenté de la manière la plus correcte, cohérente et compréhensible. Vous découvrirez dans la partie théorique de notre travail, notre problématique qui se composera d'une brève partie historique, afin de poser le contexte de la recherche et d'un grand chapitre qui définira ce qu'est l'école enfantine de nos jours en nous basant sur les deux plans d'études en vigueur dans notre canton. Succèdera à la problématique notre cadre conceptuel qui présentera les principes et caractéristiques qui régissent les pédagogies de Maria Montessori et Friedrich Fröbel. S'ensuivra la question de recherche qui découle des éléments mentionnés dans la partie théorique. Nous présenterons la méthode et le dispositif choisi pour ce travail. Finalement, nous aborderons l'analyse des données, les résultats de notre recherche et nous terminerons par un bilan sur l'ensemble du travail.

Partie théorique

2. Problématique : l'école enfantine et le Kindergarten en Valais - contexte historique et plans d'études contemporains

Que reste-il des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel, deux précurseurs de la pédagogie enfantine, dans les écoles enfantines de nos jours en Valais ? Voilà la question qui est au centre de notre recherche. Un ensemble de circonstances nous ont amenée à nous orienter vers cet objet d'étude. La plupart de nos questions nous sont venues lors de notre échange dans le Haut-Valais, comme dit précédemment. Dans notre recherche nous nous sommes uniquement intéressée au Valais, car c'est le canton dans lequel nous avons été scolarisée, dans lequel nous sommes formée à la profession enseignante et dans lequel nous souhaitons enseigner. Le choix de traiter du canton du Valais est aussi un moyen de limiter notre sujet.

Notre problématique est fondée sur cinq rubriques à savoir la présentation du sujet, l'importance de se pencher sur ce dernier, le contexte historique de l'école enfantine en Suisse, l'état des lieux des connaissances sur l'école enfantine en Valais et l'orientation disciplinaire choisie pour traiter du sujet.

2.1 Présentation du sujet

Dans notre travail de recherche, nous nous intéresserons aux pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel. Ces deux pédagogues ont influencé l'enseignement dans les classes enfantines de la Suisse (Schärer, 2008), mais également celles du Valais (Ançay, 2009 ; CIIP, avril 2007), le canton sur lequel nous allons essentiellement nous concentrer. L'enseignement en enfantine s'est construit sur la base de leurs méthodes. Mais depuis leurs influences, fin du 19^{ème} siècle et début du 20^{ème} siècle, l'enseignement a évolué notamment avec les nouveaux plans d'études. Notre but est d'identifier ce qu'il reste de ces pédagogies originelles dans l'enseignement en enfantine aujourd'hui. C'est pourquoi il est essentiel pour nous dans un premier temps de poser un cadre historique, afin de saisir comment les noms de ces deux pédagogues sont entrés dans l'histoire de la pédagogie suisse. Dans un second temps nous définirons l'école enfantine de nos jours selon les deux plans d'études en vigueur dans notre canton. En résumé, notre travail consiste essentiellement à définir l'école enfantine de nos jours, à définir les principes et les caractéristiques des pédagogies originelles et en superposant ces deux parties nous pourrons analyser les données récoltées sur le terrain pour répondre à notre question sur l'héritage de ces pédagogies dans l'enseignement actuel des classes enfantines.

2.2 Importance du sujet

Durant notre formation à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), nous avons choisi de nous spécialiser dans les degrés élémentaires, à savoir 1^{ère} et 2^{ème} Harmos (école enfantine) et 3^{ème} et 4^{ème} Harmos. C'est dans ces degrés que nous souhaitons enseigner à la fin de notre formation. Se pencher spécifiquement sur les pédagogies qui sont à l'origine de l'enseignement en enfantine nous permettra d'enrichir nos connaissances (historiques, pédagogiques, culturelles), de développer une réflexion critique sur les anciennes méthodes, de comparer les méthodes anciennes à celles apprises aujourd'hui et de justifier nos méthodes d'enseignement tout en respectant le Plan d'études romand. En nous penchant sur ce sujet, nous faisons également un bilan sur l'enseignement actuel.

2.3 Contexte historique de l'école enfantine en Suisse

Avant de rentrer dans le vif du sujet, voici quelques éléments historiques concernant l'évolution des institutions enfantines dans notre pays, destinés à situer le cadre. Ce petit retour dans le passé permettra de comprendre comment les noms de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel sont entrés dans l'histoire de la pédagogie suisse.

Les premières institutions préscolaires qui accueillaient les enfants de 3 à 6-7 ans, sont apparues en Suisse à partir des années 1820 (Schärer, 2008, p.18). À cette époque certaines régions de la Suisse sont très industrialisées, notamment les villes de Zurich et de Genève. Le développement de la société a impliqué le travail des deux parents. Les femmes étaient nombreuses à travailler, c'est pourquoi les enfants étaient confiés à des établissements d'accueil. Genève était la première ville de Suisse à ouvrir, en 1826, une structure de ce genre. La mission de ces « garderies » évoluera sous l'impulsion de quelques pédagogues (CIIP, avril 2007, p.3) :

Pestalozzi (1746-1827), pédagogue éducateur et penseur, est le premier à avoir relevé la misère dans laquelle les enfants des campagnes vivaient. Pour remédier à ce problème, il a développé une nouvelle pédagogie dans laquelle l'enfant était au centre de l'action éducative (CIIP, avril 2007, p.3). La méthode Pestalozzi consistait alors « à observer la nature enfantine, de dégager les lois propres de son développement, d'agencer un environnement favorable à ce développement, de prendre en considération la dimension sociale de la relation éducative et de rendre effective la capacité d'action de l'enfant » (Soëtard, 1994). Pour avoir un pouvoir sur cette nature, il faut avoir des connaissances. L'esprit de cette méthode se fait autour de trois éléments : le cœur (les forces morales), la tête (les forces intellectuelles) et la main (les forces techniques).

Friedrich Fröbel (1782-1852) a côtoyé Pestalozzi lorsqu'il était à Yverdon. Fröbel s'est inspiré de quelques-unes de ses thèses. Il a développé la pédagogie de la petite enfance dès 1836. Celle-ci est fondée essentiellement sur le jeu. Il est également le fondateur des *Kindergarten*. En 1834, le gouvernement bernois confie à Fröbel la direction d'un cours de formation pour instituteurs, puis la direction de l'orphelinat et de l'école élémentaire de Berthoud. Quelques années plus tard, Fröbel sera freiné dans son élan notamment à cause des faits politiques. Mais ses idées seront par la suite développées au-delà des frontières allemandes grâce à une de ses disciples nommée Bertha von Marenholtz-Bülo (Schärer, 2008, p. 30). Le premier Kindergarten fröbelien en Suisse a été fondé en 1845 à Zurich, mais il connaîtra une existence éphémère. Ce n'est qu'à partir de 1864 que le Kindergarten sera intégré en Suisse alémanique pour y devenir progressivement la forme privilégiée des institutions préscolaires. En Suisse romande, c'est à Lausanne que sera fondé en 1860 le premier jardin d'enfants fröbelien privé. D'autres seront créés à Genève (1861) et à Neuchâtel (1862). Dans plusieurs cantons romands la « méthode Fröbel » deviendra la référence dans l'éducation préscolaire (Schärer, 2008, p.18-19). Des éléments de la pédagogie de Fröbel seront intégrés dans les programmes des écoles enfantines romandes, mais ces éléments seront progressivement adaptés afin d'être au service des apprentissages scolaires, ce qui est contradictoire avec les idées fondatrices du pédagogue. Par contre, la méthode Fröbel sera adoptée et généralisée dans les programmes scolaires en Suisse alémanique (Schärer, 2008, p.19). Nous comprenons alors la raison pour laquelle la pédagogie de Fröbel est à l'origine de l'enseignement dans le Haut-Valais. La partie alémanique de notre canton possède le même plan d'études que la partie alémanique de notre pays.

Maria Montessori (1870-1952), première femme en Italie à faire des études de médecine et fondatrice de la *Casa dei bambini* à Rome en 1907, a dans un premier temps influencé le canton du Tessin. Elle a fondé sa pédagogie sur le respect de la liberté enfantine et les manifestations spontanées (CIIP, avril 2007, p.4). Au Tessin, dès 1914, les maitresses étaient formées à la méthode de Maria Montessori. Dès 1921, dans le canton de Vaud, la

méthode Montessori est régulièrement citée dans les comptes rendus du Conseil d'Etat. En fait, à cette époque, deux enseignantes de la section fröbelienne de l'Ecole normale se sont rendues au Tessin pour voir fonctionner des écoles montessoriennes. Par la suite, elles se sont procurées le matériel nécessaire et elles ont fait des essais de la méthode Montessori dans leur classe. Le succès de ces essais a permis le développement de la méthode Montessori dans d'autres villes du canton de Vaud (Schärer, 2008, p.115-116). En 1926, la méthode Montessori est introduite dans le plan d'études de l'école enfantine du canton de Vaud. Montessori a influencé le Valais de 1964 à 1975. Les maitresses enfantines devaient suivre une formation dite Montessori, basée sur le respect de l'enfant (Ançay, 2009, p. 14).

En Suisse, à partir de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, l'éducation préscolaire, qui relevait du privé jusque-là, commence à se faire une place dans les lois sur l'instruction publique. Les écrits citent l'école enfantine, son importance dans le développement de l'enfant et dans la préparation à l'école primaire (Schärer, 2008, p.58-59). Les plans d'études des cantons de Genève et Vaud qui ont été rédigés dans les années suivantes, ont eux aussi intégré les écoles enfantines. Dans ces premiers plans d'études de 1899 et 1926 l'apprentissage, les travaux manuels, le dessin, le calcul, le chant, la gymnastique sont les éléments principaux relatifs aux contenus. Quelques années plus tard, en 1972, un nouveau plan d'études est publié. Celui-ci met l'accent sur « l'épanouissement et le développement de l'enfant et sur les acquisitions des démarches intellectuelles utiles à sa scolarité » (CIIP, avril 2007, p.4). Mais de manière générale, les plans d'études romands ont toujours insisté sur le fait que l'école enfantine préparait à l'école primaire. La prélecture, la préécriture et les jeux de manipulations mathématiques faisaient partis des apprentissages des enfants. À présent, l'enseignement en classe enfantine est basé sur le Plan d'études romand (PER) qui est entré en vigueur à la rentrée scolaire 2012.

2.4 Etat des lieux des connaissances sur l'école enfantine dans le Valais

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux écoles enfantines actuelles. C'est pourquoi dans la suite de ce travail, nous allons définir l'école enfantine, c'est-à-dire la première partie du cycle 1, selon les deux plans d'études en vigueur dans le canton du Valais : le Plan d'études romand (PER), outil de référence pour les enseignants du Bas-Valais, et le Lehrplan 21 (LP 21), outil de référence pour les enseignants du Haut-Valais. Tout d'abord nous définirons l'école enfantine et ses enjeux selon le Plan d'études romand. Puis, nous définirons l'école enfantine et ses enjeux selon le Lehrplan 21.

2.4.1 Enjeux de l'école enfantine selon le Plan d'études romand (PER)

Lorsque nous parcourons le PER, nous remarquons qu'un seul chapitre est spécifiquement consacré à la première partie du cycle 1. Dans la présentation générale du Plan d'études romand sous la rubrique « Contexte », nous pouvons lire : rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1.

« L'enfant qui entre à l'école porte en lui la culture, les habitudes et les valeurs de sa famille et de sa communauté. Pour devenir élève, il devra construire les instruments favorisant ses apprentissages et son intégration dans le monde scolaire. Les deux premières années de la scolarité sont donc essentielles pour accompagner chaque élève en devenir, d'où qu'il vienne et quel que soit son bagage » (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1, para.1).

Il est important de souligner que l'enfant apprend à devenir élève durant tout le cycle 1. Durant ces quatre ans, l'enseignant se doit « d'aller à la rencontre de chaque enfant pour l'accompagner adéquatement en tant qu'individu mais aussi en tant que membre d'un groupe constitué lors de son entrée dans le système scolaire » (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1, para. 2). Mais l'école

enfantine a pour mission de préparer les enfants à l'école primaire (CIIP, 2007, Kindergarten vs école enfantine ou socialiser vs scolariser, p. 12). L'école se doit d'assurer cette transition enfant-élève.

Le cycle 1 s'articule autour de trois aspects : la *socialisation*, la *construction des savoirs* et la *mise en place d'outils cognitifs*.

« Le *premier aspect*, fondamental, concerne la *socialisation* de l'enfant au contexte scolaire. Dans cette perspective, les deux premières années du cycle sont le lieu de transition privilégié entre la famille et l'école » (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux, para. 4).

Cette socialisation va permettre à l'enfant d'« apprendre à vivre et interagir avec des pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie, de fonctionnement, thématiques développées par la Formation générale » (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux, para. 4). La Formation générale a pour but de « développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels, de prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne et de prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable » (CIIP, 2012, Visées prioritaires). Pour construire ce rapport à soi, aux autres et au monde, la Formation générale aborde cinq thématiques (CIIP, 2012, Commentaires généraux pour la Formation générale para. 3) :

- Les MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) : faire découvrir les médias, d'apprendre aux enfants à les utiliser tout en exerçant un sélectif et critique.
- Santé et bien-être : reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre.
- Choix et projets personnels : apprendre à faire des choix dans des situations scolaires variées.
- Vivre ensemble et exercice de la démocratie : participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer.
- Interdépendance (sociales, économiques, environnementales) : reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement.

Relevons que la socialisation est un travail sérieux qui se développe sur la base de divers apprentissages. « Au-delà et en plus du vivre ensemble, il s'agit d'apprendre ensemble à partir d'un travail sérieux, même si ce travail emprunte parfois les formes du jeu » (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux, para. 4).

« Le *deuxième aspect*, complémentaire, vise la construction des savoirs tels que définis par l'institution scolaire (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux, para. 5).

Apprendre à l'école permettra à l'enfant, dès son entrée dans le cycle 1, de développer « des connaissances et des compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure » pour chacun des domaines disciplinaires mentionnés dans le PER (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement) (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux, para. 5).

Le troisième et le dernier aspect traite de la mise en place d'outils cognitifs qui « s'inscrit dans l'« apprendre à apprendre » que le plan d'étude aborde notamment dans les capacités transversales » (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages fondamentaux, para. 6).

« Les capacités transversales sont des aptitudes indispensables à la réussite des apprentissages. Elles se développent à travers le travail disciplinaire et deviennent progressivement, pour l'élève, des outils au service de ses apprentissages » (CIIP, 2012, Aperçu des contenus-cycle 1). Les capacités transversales vont développer, chez l'élève, une meilleure connaissance de soi et une meilleure organisation dans son travail pour optimiser ses apprentissages. Ces capacités ne font pas un objet d'étude à elles-seules, elles sont développées à travers de nombreuses situations et dans tous les domaines disciplinaires du PER. « Les Capacités transversales sont liées entre elles et sont complémentaires. [...] Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle » (CIIP, 2012, Les capacités transversales). Pour donner la possibilité à l'élève de s'approprier les règles qui lui permettront d'entrer dans le savoir scolaire et acquérir les normes propres au travail intellectuel indispensable à la réussite des apprentissages, le PER décrit cinq capacités transversales : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive (CIIP, 2012, Rôle des apprentissages, para. 6).

Ainsi est présentée l'école enfantine dans le PER. Notons que dans le PER, l'accent est mis, déjà à l'école enfantine, sur les apprentissages cognitifs et disciplinaires, mais progressivement durant le cycle 1. La socialisation fait partie des capacités transversales qui se retrouvent donc tout au long des cycles 1 et 2. L'idée que l'école enfantine anticipe et prépare les enfants à l'école primaire est bien mise en évidence. La première partie du cycle 1 est une sensibilisation aux divers domaines disciplinaires. L'enfant construit progressivement les savoirs et les méthodes de travail. Dans la seconde partie du cycle 1, l'élève renforce ses connaissances par des travaux toujours plus spécifiques. Il continue également à développer ses stratégies et méthodes de travail.

Voyons à présent ce que propose le Lehrplan 21 pour le Kindergarten.

2.4.2 Enjeux de l'école enfantine selon le Lehrplan 21 (LP 21)

Contrairement à ce que nous avons relevé dans le PER, le Lehrplan 21 possède tout un dossier spécifique à l'école enfantine. Ce dossier est divisé en trois grandes rubriques : les *principes et les objectifs* qui régissent l'école enfantine, les *principes didactiques* de l'école enfantine, et *l'organisation et les tâches* de l'école enfantine. Chaque rubrique présente les principes et les objectifs qui justifient l'orientation du travail à l'école enfantine et tient compte des différents domaines du développement des enfants.

La première rubrique du LP 21 s'articule autour de trois aspects principaux concernant l'école enfantine, dont deux (les deux premiers) concernent directement la construction de la personnalité de l'élève : *Selbstkompetenz* (compétences personnelles), *Sozialkompetenz* (compétences sociales) et les *Sachkompetenz* (les savoirs, connaissances).

- **Compétences personnelles (Selbstkompetenz)** : les enfants apprennent mieux à travers les expériences sensorielles et par le mouvement. L'enfant qui expérimente, guidé par l'enseignant, va développer une partie du savoir qui lui manque. L'enfant va découvrir, poser des hypothèses et les vérifier. Ainsi il pourra construire et intégrer le savoir. Il ne s'agit pas de lui inculquer des connaissances, mais de partir de ses questions, ses représentations et ses connaissances

préalable pour lui donner uniquement le bout qui manque pour apprendre (D-EDK, 2014, Leitideen zur Selbstkompetenz).

- **Compétences sociales (Sozialkompetenz) :** L'enfant qui rentre à l'école enfantine a déjà vécu des expériences qui contribuent au développement de ses compétences sociales. Le cadre scolaire va permettre à l'enfant d'apprendre à respecter ses camarades, à les aider, à collaborer avec eux, à expérimenter les diverses formes sociales, à identifier les sentiments des autres et à réagir en conséquence. L'école enfantine va également enseigner à l'enfant que la vie en groupe est régit par des règles, qu'ils devront élaborer ensemble. (D-DEK, 2014, Leitideen zur Sozialkompetenz).
- **Les savoirs (Sachkompetenz) :** L'école enfantine va offrir la possibilité aux enfants de développer leurs connaissances dans diverses branches grâce à la manipulation de divers matériaux et par l'expérience. Les contenus d'apprentissage sont adaptés aux élèves. Les enfants sont écoutés. Leur curiosité, leurs questions et leurs attitudes en général sont pris en compte. Les enfants apprennent à se questionner et à chercher des réponses à leurs questions. Les enfants avec des difficultés reçoivent une aide (D-DEK, 2014, Leitideen zur Sachkompetenz).

Les principes présentés dans la seconde rubrique définissent les bases pédagogiques et didactiques que l'enseignant met en place dans son enseignement. L'aspect didactique est construit en fonction du développement de l'enfant : l'école tente par diverses situations de satisfaire les besoins des enfants et de contribuer à leur développement. Le jeu, l'activité principale, contribue à ce développement. C'est pourquoi le jeu libre ou symbolique est au centre des pratiques de l'école enfantine. Le jeu est organisé et planifié en fonction des objectifs du plan d'études. L'analyse des conditions (description de la situation socio-pédagogique de la classe ainsi que les conditions particulières de travail), l'observation et le jugement des capacités et des compétences des enfants sont à la base de la planification en enfantine. Il est précisé que les enfants vivent le temps grâce aux évènements qui se répètent dans la routine quotidienne, dans la semaine ou dans l'année. Les évènements qui se répètent permettent aux enfants d'établir des repères qui les aideront à saisir la notion de temps et à organiser le temps de l'école. Finalement il est important de créer un environnement favorisant l'apprentissage des enfants. Pour cela l'aménagement de la classe est important. La classe doit être équipée de matériel de travail, de jeux, d'un mobilier adapté, d'accès faciles, d'une luminosité convenable (D-DEK, 2014, Didaktische Grundsätze)

Dans la dernière rubrique du LP 21 il est expliqué que l'enseignant en enfantine a le devoir d'enseigner et d'éduquer. L'enseignant est confronté à des groupes hétérogènes ce qui fait que son enseignement doit prendre en compte les différences dans le développement des enfants et doit répondre aux besoins particuliers de chacun. L'enseignant doit entretenir une collaboration avec les parents et toutes personnes externes quand il s'agit du développement et de la santé de l'enfant. La collaboration se fait aussi entre l'enseignant et les collègues de l'école primaire. Il est important de communiquer les domaines de travail traités et l'état des connaissances de élèves. Cela permet de respecter une certaine continuité scolaire. L'enseignant doit également planifier son enseignement sur l'année en fixant des objectifs généraux et spécifiques, en pensant son enseignement, en approfondissant les objets de savoirs. L'enseignant se doit d'assurer la sécurité des enfants (en pensant les outils et les propositions qu'il offre aux élèves) (D-DEK, 2014, Aufgaben und Organisationen).

2.4.3 Bilan

Nous pouvons remarquer que le plan d'étude alémanique décrit l'environnement, les pratiques et les principes de l'école enfantine de manière plus détaillée que ce qui est présenté dans le PER.

Le Plan d'études romand souligne l'importance des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1 en mettant l'accent sur les trois aspects essentiels de cette période : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs. Les apprentissages sont ensuite décrits sous forme d'objectifs à atteindre par domaine disciplinaire, dans une continuité avec les degrés suivants de la scolarité. Relevons encore quelques mots et expressions qui montrent l'importance de l'aspect scolaire de cette première période de la scolarité obligatoire : construire des instruments favorisant les apprentissages, intégration, accompagner, apprendre à devenir élève, préparer à l'école primaire, apprendre, apprentissages, réussite scolaire, ... etc.

Le Lehrplan 21 consacre pour sa part tout un dossier sur l'école enfantine. Il décrit les principes didactiques, l'organisation, les tâches et les apprentissages sous forme d'objectifs à atteindre, mais il y a plus d'informations et d'explications dans la référence alémanique. De plus, nous relevons certains mots et certaines expressions qui mettent en évidence un aspect plus ouvert et accès sur le bien-être de l'enfant : expériences, donner le bout qui manque (aider à comprendre et à faire seul), développement des compétences, grâce à la manipulation, les enfants sont écoutés, satisfaire les besoins, environnement favorisant l'apprentissage, assurer la sécurité, ... etc.

Cette différence entre les deux plans d'études est sans aucun doute liée à la différence culturelle entre les régions. Comme dit précédemment, le Haut-Valais possède le même plan d'études que la partie alémanique de notre pays. Rappelons que dès les années 1870, la Suisse romande et la Suisse alémanique pratiquaient la pédagogie fröbelienne fondée sur le jeu. Les Kindergarten et la partie Suisse alémanique ont toujours respecté les consignes et les idées à la lettre. Par contre, la Suisse romande faisait également usage de la méthode fröbelienne, mais elle s'en est rapidement détournée dans les années 1910-1920 (Schärer, 2008, p.193) et ses objectifs ont davantage servi les apprentissages scolaires cognitifs plutôt que personnels et sociaux (CIIP, avril 2007, p.12).

Finalement, nous remarquons que ni Maria Montessori, ni Friedrich Fröbel ne sont explicitement présents dans ces plans d'études contemporains.

2.5 Orientation disciplinaire et objectifs de la recherche

Dans notre travail, l'objectif est de mieux cerner les principes qui régissent les pédagogies de Maria Montessori et Friedrich Fröbel et d'évaluer sur le terrain ce qu'il reste de ces pédagogies aujourd'hui. Ces pédagogies ont été les premières à être adoptées en Suisse dans les domaines de l'éducation et de la pédagogie. Comme nous l'avons vu plus haut, les cantons alémaniques, dont la partie allemande de notre canton, ont adopté la méthode fröbelienne. Alors que la Suisse romande et le canton du Tessin ont construit leur enseignement sur les bases de la pédagogie Montessori.

En un siècle, la société a bien changé et le système scolaire aussi. Depuis quelques décennies l'évolution sociale a marqué notre population. La profession enseignante n'est plus la même (Lessard & Tardif, 2004). Notre but est de voir si, malgré cette évolution, les bases et les racines de l'enseignement sont toujours présentes dans les pratiques actuelles.

2.6 Conclusion de la problématique

La première partie de la problématique a retracé l'évolution des institutions préscolaires dans notre pays. Cette partie a permis de comprendre comment les noms des

pédagogues Maria Montessori et Friedrich Fröbel sont entrés dans l'histoire de la pédagogie suisse. Etant donné que notre recherche se porte sur leur pédagogie, comprendre comment ces personnages ont influencé la pédagogie de notre pays et plus spécifiquement le Valais justifie notre intérêt de s'intéresser à eux et leurs méthodes.

Puis, nous avons défini l'école enfantine selon les plans d'études en vigueur dans notre canton. Il est important de définir le cadre de l'école enfantine, car c'est le degré préscolaire qui nous intéresse dans notre recherche. Notre recherche consiste à retrouver des traces des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans l'enseignement préscolaire actuel, d'où l'importance de décrire ce qu'est l'enseignement préscolaire actuel selon les références officielles de l'enseignement : les plans d'études – PER et LP 21.

Dans la partie qui suit, le cadre conceptuel, nous présenterons les pédagogues ainsi que leurs méthodes. Nous définirons les concepts qui régissent leurs pédagogies. Ces concepts nous permettront d'analyser nos données récoltées sur le terrain afin d'identifier s'il reste des éléments de ces théories dans l'enseignement actuel dans les classes enfantines valaisannes.

Voici un tableau qui résume notre problématique :

But de la recherche :	
Que reste-t-il des pédagogies de <i>Maria Montessori</i> et de <i>Friedrich Fröbel</i> dans l'enseignement préscolaire actuel ?	
La problématique répond aux questions suivantes :	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Qui sont <i>Maria Montessori</i> et <i>Friedrich Fröbel</i> et pourquoi s'intéresser à eux ? ○ Quel est leur lien avec l'école enfantine/enseignement préscolaire ? ○ Qu'est-ce que l'école enfantine? 	
<p>→ Le contexte historique répond aux deux premières questions</p> <p>→ <i>L'état des lieux des connaissances</i> répond à la dernière question en référence au PER et LP 21</p>	
PER	LP 21
Rôle des apprentissages fondamentaux <ul style="list-style-type: none"> - Socialisation - Constructions des savoirs - Mise en place d'outils cognitifs 	Principes et objectifs de l'école enfantine <ul style="list-style-type: none"> - Selbstkompetenz (compétences personnelles) - Sozialkompetenz (compétences sociales) - Sachkompetenz (les savoirs) Principes didactiques de l'école enfantine Organisation et tâches de l'école enfantine

Tableau 1 Synthèse de la problématique

3. Cadre conceptuel : les caractéristiques des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel

Comme nous l'avons dit plus haut, dans le cadre conceptuel nous présenterons les pédagogues ainsi que leurs méthodes. Nous définirons aussi les concepts qui régissent leurs pédagogies et identifierons leurs caractéristiques. Ces éléments nous permettront d'analyser nos données récoltées sur le terrain afin d'identifier s'il reste des éléments de ces théories dans l'enseignement actuel dans les classes enfantines valaisannes. Grâce à la problématique nous avons pu poser le cadre de la recherche. Nous avons répondu aux questions du tableau récapitulatif. Cette compréhension permet de poser les bases et le fond du travail. Ce qui nous reste encore à développer afin de savoir s'il reste des éléments des pédagogies originelles c'est justement les principes de ces pédagogies originelles. Sans connaître les méthodes des pédagogues, nous ne pouvons identifier les concepts sur le terrain.

Notre cadre conceptuel comprend trois parties. La première partie est consacrée aux principes qui régissent la pédagogie de Maria Montessori. La seconde partie est consacrée aux principes qui régissent la pédagogie de Friedrich Fröbel. Dans la dernière partie, nous présentons les principes et caractéristiques essentiels de chacune des deux théories. Cette synthèse sera présentée sous forme de tableau qui nous servira de référence pour l'analyse des données récoltées sur le terrain. Nous avons jugé nécessaire de développer les pédagogies, puis d'en faire un tableau récapitulatif, car il est autant important pour nous que pour vous lecteur d'avoir un ensemble de connaissances sur la matière pour pouvoir se situer dans l'analyse par la suite.

3.1 Maria Montessori

Dans la première partie de notre cadre conceptuel nous allons aborder les principes qui soutiennent la pédagogie de Maria Montessori. Nous rentrerons en matière par une introduction à la pédagogie Montessori. Nous poursuivrons par la description de plusieurs concepts qui forment la base de sa théorie, notamment les *tendances humaines*, *l'embryon spirituel* et *l'esprit absorbant*. Mais encore les *périodes sensibles* et toute la théorie qui touche à la formation des éducateurs et le *matériel Montessori*.

3.1.1 La pédagogie de Maria Montessori

La pédagogue italienne a révolutionné l'éducation des enfants. Dès le début de sa carrière, Maria Montessori s'est impliquée dans des recherches sur l'éducation. Elle était convaincue que pour élaborer une pédagogie efficace il fallait appliquer une approche scientifique, c'est à dire en faisant des expériences, en observant l'enfant et ses réactions sur le terrain. C'est grâce à cette approche scientifique qu'elle a créé son œuvre. Son éducation se voulait stimulante pour les enfants. Elle permettait d'apprendre à lire, à écrire et à compter, à découvrir les lois qui régissaient le monde. Elle leur apprenait la discipline, la réflexion, mais aussi à travailler, à se concentrer, à respecter et se responsabiliser.

3.1.2 Le potentiel humain : regard nouveau sur l'enfant

Maria Montessori a révolutionné l'éducation par son regard nouveau sur le jeune enfant. Elle affirme que dès sa naissance, l'enfant va construire sa personnalité et va développer des qualités humaines grâce à un élan naturel qui relève des tendances humaines. Les tendances humaines correspondent à des pulsions qui vont entraîner des comportements particuliers. Celles-ci se manifestent de façon différente lors des diverses phases de développement de l'enfant. Les principales tendances humaines sont l'action, l'orientation, l'exploration, l'ordre, le travail, l'imagination, la répétition et la communication

(Ecole Montessori seeds of knowledge, s.d., les tendances de l'homme). L'enfant va se développer dès la naissance, car il possède en lui « ce potentiel humain (...) à partir duquel tout s'organise en l'enfant et à partir duquel se déploie son petit être » (Hutin, 2006, p.7). Ce potentiel est renfermé dans le germe à partir duquel se développe la vie et que Montessori nomme « embryon spirituel ». Celui-ci contient des caractères qui lui sont propres, c'est-à-dire ceux qui sont encodés dans ses gènes, mais il porte également en lui le plan de son développement. On entend par « plan de développement » l'ensemble des stades de développement psychique de l'enfant. Hutin (2006) affirme que « le bon développement de ce germe dépend certes de sa qualité propre, mais aussi de ce qu'il aura absorbé de ce milieu qui l'accueille » (p.8).

Nous relevons ici un autre concept qui constitue la pédagogie de Montessori ; à savoir « l'esprit absorbant ». En effet, les petits enfants sont dotés d'un esprit dit absorbant, car ils absorbent tout comme une éponge. Pendant les six premières années de sa vie, l'enfant va absorber de manière inconsciente toutes les impressions reçues de son environnement, mais également tout ce qui lui est nécessaire pour s'adapter à son environnement, comme le langage ou le mouvement (Ecole Montessori seeds of knowledge, s.d., l'esprit absorbant)

3.1.3 Les périodes sensibles

Le concept des périodes sensibles est un point très important dans la pédagogie Montessori. Mais qu'est-ce que ce concept représente exactement ?

Une période sensible est une période transitoire durant laquelle l'enfant est particulièrement sensible à certaines caractéristiques de son environnement, par exemple le langage. Lors de cette période, il sera disposé à acquérir des fonctions ou des traits bien spécifiques.

Selon Röhrs (1994) « il y a des périodes déterminées pendant lesquelles l'enfant est naturellement réceptif à l'égard de certaines influences du milieu, qui l'aident à maîtriser certaines fonctions naturelles et à accéder à une plus grande maturité » (p.10). C'est la façon qu'a la nature de s'assurer que certaines acquisitions se passent à certains moments. La découverte des périodes sensibles permet de mieux comprendre la croissance psychique de l'enfant, c'est-à-dire ce qui se passe intérieurement, mais qui n'est pas observable extérieurement. Il existe quatre périodes sensibles importantes durant lesquelles l'enfant se développe : périodes sensible de *l'ordre*, du *mouvement*, du *langage* et du *sens social*. Ces périodes sont des phases d'acquisition et de construction. Voici une brève explication de ces diverses périodes sensibles.

3.1.3.1 La période sensible de l'ordre

Durant cette période l'enfant est sensible à l'ordre extérieur. Avoir un environnement rangé, permet à l'enfant de mieux le connaître (il crée des repères) et de mieux construire sa pensée. L'enfant range spontanément les objets.

« L'ordre des choses, c'est connaître la place de chacune d'elles ; c'est se rappeler l'endroit où chaque objet se trouve, c'est-à-dire être capable de s'orienter dans l'ambiance » (Montessori, 1977, p.43).

3.1.3.2 La période sensible du mouvement

Pour Montessori, l'enfant est naturellement poussé par le mouvement. Le mouvement est un besoin pour l'enfant qui lui permet d'agir sur son environnement, de construire sa pensée, de développer son intelligence (par exemple par les exercices de vie pratique) ... (Apprendre à éduquer – Les périodes sensibles selon Maria Montessori-catégorie pour les grand, 2015, p.11).

3.1.3.3 *La période sensible du langage*

L'enfant est naturellement sensible au langage. L'enfant va écouter et absorber le langage. Le langage se développe par imitation. Plus tard, l'enfant va s'intéresser aux lettres, puis à la lecture et à l'écriture (Ançay, 2009).

3.1.3.4 *La période sensible du sens social*

L'enfant vit dans une société et il se tourne vers les membres de son entourage pour apprendre les caractéristiques de son milieu. C'est le milieu dans lequel l'enfant grandit qui permettra le développement social. Dans le cadre de l'école, c'est l'éducateur qui doit préparer cet environnement qui permettra à l'enfant de s'adapter au groupe et à adopter les règles de vie mises en place. Lorsque l'enfant entre à l'école, il cherche à appartenir au groupe et à s'y adapter. Il imite les comportements des autres et se construit en tant qu'individu (Apprendre à éduquer – les périodes sensibles selon Maria Montessori, p.11). Dans un groupe d'âges mixtes, les plus jeunes peuvent apprendre des plus grands.

3.1.4 Nouvelle voie éducative: la formation des enseignants

Comme dit précédemment, dès le début de sa carrière, Maria Montessori s'est impliquée dans des recherches sur l'éducation et sur les jeunes enfants. Grâce à ses recherches et à ses démarches, elle a alimenté sa théorie sur l'éducation. Lorsqu'elle a ouvert des classes, puis des écoles, elle a défendu son travail par une nouvelle voie de l'éducation. « Cette nouvelle voie de l'éducation cherche à libérer en l'enfant ce potentiel afin qu'il s'épanouisse ; à le libérer en enlevant les obstacles qui peuvent se dresser sur son chemin, et en lui offrant un milieu de vie dans lequel il puisse exercer ce qui est en train de naître en lui et découvrir ce dont il a besoin » (Hutin, 2006, p.7-8). Dans l'extrait ci-dessus, « chercher à libérer en l'enfant le potentiel » et « lui offrir un milieu de vie » sont deux idées forces qui sont à la base de cette nouvelle voie éducative.

Dès sa naissance, l'enfant va construire sa personnalité et va développer des qualités humaines, car il possède en lui le potentiel humain. Comme cela a été expliqué précédemment, le bon développement du potentiel de chaque enfant dépend de sa qualité propre, mais également de ce que lui apporte le milieu dans lequel il vit. L'éducation doit donc offrir aux enfants un milieu qui va leur permettre d'absorber les éléments pertinents et enrichissants dans le but de guider ces êtres à libérer et développer leur potentiel humain. Les éducateurs doivent agir sur l'ambiance (environnement) pour libérer les manifestations des enfants (Montessori, 1977, p.89).

Mais avant d'éduquer, l'adulte doit faire un travail sur lui-même. Il doit travailler la façon dont il considère l'enfant. Il est essentiel pour tout éducateur de connaître l'enfant et les subtilités de son développement pour pouvoir l'éduquer. « Il nous faut insister sur la nécessité pour le maître de se préparer intérieurement ; en s'étudiant lui-même avec une constance méthodique, il faut qu'il arrive à supprimer chez lui ces défauts qui feraient obstacles au traitement de l'enfant. Et pour découvrir ces défauts, logés désormais dans la conscience, il lui faut une aide extérieure, une instruction » (Montessori, 2006, p. 97).

Il y a comme un renversement entre l'enfant et l'adulte ; le maître est sans chaire, sans autorité, presque sans enseignement et l'enfant est devenu le centre de l'activité, car il apprend tout seul, est libre dans le choix de ses occupations et de ses mouvements (Montessori, 2006, p. 94). Il est important pour l'éducateur de se libérer de ses tendances d'adulte pour pouvoir éduquer. Il doit tout de même savoir expliquer, observer, repérer, corriger et faire développer l'intelligence de l'enfant grâce aux moyens qu'il aura appris.

Pour terminer, voici les 12 commandements pour guider le travail de l'éducateur que Maria Montessori a proposés aux auditeurs d'une conférence qu'elle a donné à Barcelone en 1933 :

- L'éducateur a la responsabilité de l'ordre matériel. Il doit soigner minutieusement l'environnement afin qu'il soit toujours propre et ordonné. Cet environnement doit rester en permanence attirant pour l'enfant.
- L'éducateur doit enseigner l'utilisation du matériel et comment se pratique les exercices de la vie quotidienne. Il doit le faire avec grâce et exactitude pour que tout ce qui se trouve dans l'environnement puisse être utilisé convenablement par celui qui le choisit.
- L'éducateur est actif lorsqu'il met en relation l'enfant et l'environnement. Il devient passif lorsque cette relation fonctionne.
- Il doit observer les enfants afin qu'ils ne perdent pas leur force inutilement lorsqu'ils cherchent un matériel caché où lorsqu'ils ont besoin d'aide.
- Il doit se rendre disponible dès que l'enfant le demande.
- Il doit écouter et répondre lorsque l'enfant le lui demandera.
- Il doit respecter l'enfant qui travaille sans l'interrompre.
- Il doit respecter l'enfant qui fait des erreurs sans le corriger.
- Il doit respecter l'enfant qui se repose où qui regarde les autres travailler sans le déranger, sans l'interpeller et sans le contraindre au travail.
- Il doit s'efforcer inlassablement de proposer des matériels que l'enfant a refusé jusqu'à présent, de lui enseigner ce qui n'a pas encore compris ou ce qu'il fait encore avec des erreurs. Et cela il doit le faire en se souciant de l'environnement, dans un silence respectueux, avec des mots doux et une présence aimante.
- Il doit faire sentir sa présence à l'enfant qui cherche et doit rester en retrait de celui qui a trouvé.
- Il doit offrir à l'enfant qui a achevé son travail et qui fait tous les efforts possibles une atmosphère recueillie et le silence pour son âme.

3.1.5 « Aide-moi à faire seul »

L'éducateur qui suit les principes pédagogiques de Maria Montessori doit tout d'abord connaître les étapes de développement des enfants et aménager leur environnement afin de favoriser leurs apprentissages. Lorsque nous utilisons le terme de « favoriser », nous voulons affirmer que l'éducateur doit rendre l'environnement stimulant et adapter pour tous. Il ne faut en aucun cas forcer les choses, car comme le précise Röhrs (1994) dans un de ses textes : « Il importe de "laisser faire" la nature le plus librement possible, et plus l'enfant sera libre dans son développement, plus rapidement et plus parfaitement il atteindra ses formes et ses fonctions supérieurs » (p.3).

Le travail de l'éducateur est d'aider là où c'est nécessaire. Il doit présenter le matériel aux enfants, leur donner les explications et leur démontrer l'activité. Le matériel a pour but de mettre de l'ordre dans l'ambiance et de faire travailler les enfants le plus possible seuls sans l'aide de l'adulte. Une fois que les enfants ont pris connaissance du matériel et des activités, ils sont libres et autonomes quant aux choix qu'ils prennent. L'enfant qui s'adonne à une activité qui l'intéresse (besoin intérieur) reste concentré et répète plusieurs fois l'activité et les gestes afin de les maîtriser. L'éducateur a comme tâche principale d'observer les enfants en activités afin d'isoler les besoins de chacun et leur niveau, les progrès ou les difficultés de chaque enfant. Il ne doit pas intervenir dans une activité si l'enfant est concentré et se donne à la tâche. Bien évidemment, il se tient à leur disposition lorsque ceux-ci le réclame. L'essentiel est que l'enfant puisse réaliser ses activités seul (La pédagogie scientifique de Maria Montessori, 2007, para.7). Cette pédagogie s'efforce d'encourager chez les enfants l'autodiscipline et le sens des responsabilités grâce à la liberté qu'elle leur offre. De plus, l'enfant est motivé puisqu'il est l'acteur de son propre développement. Le libre choix, l'activité spontanée de l'enfant et le matériel sont les moyens didactiques par lesquels l'enfant pourra développer ses compétences.

3.1.6 Le matériel Montessori

Le matériel éducatif pensé par Maria Montessori stimule les enfants de par leur beauté et leur conception, favorise l'autocorrection, renforce la liberté du choix et la discipline et permet un développement guidé et assuré des enfants. Le matériel est adapté, accessible et il doit être présenté à l'enfant. Les principaux domaines abordés par le matériel Montessori sont : la vie pratique et quotidienne, les sens, le langage et les outils mathématiques. D'autres domaines sont également abordés comme la culture, la géographie, la physique...

À présent, nous allons décrire brièvement sur quoi sont fondés les domaines principaux et nous allons les illustrer par quelques exemples d'activités concrètes.

3.1.6.1 La vie pratique et quotidienne

Dans ce domaine, l'enfant apprend à s'adapter à son environnement et à le respecter dans le but de devenir un membre du groupe humain auquel il appartient. Les exercices de la vie pratique offrent à l'enfant la possibilité d'acquiescer le contrôle, la coordination des mouvements, la sensibilité à son milieu, des processus de pensée, des habitudes pour un travail indépendant...etc. Les activités essentiellement apprises dans ce domaine sont : les soins du corps, s'habiller, se lacer les chaussures, boutonner, nettoyer, laver les mains, repasser, remercier, saluer, la leçon du silence, la gymnastique, les travaux manuels et la causerie.

3.1.6.2 Les sens

Durant la première période de la vie d'un enfant (de 3 à 6 ans) le développement se fait essentiellement grâce à ses sens. En effet, l'absorption par les sens développe une mémoire sensorielle qui va permettre à l'enfant d'ordonner, de classer et de comprendre son environnement et qui va donc lui permettre de structurer l'intelligence. Les exercices proposés dans ce domaine sont par exemple :

- **Tablettes de gradation « toucher rugueux »**

L'activité est constituée de cinq paires de tablettes de différentes gradations de papier de verre. L'enfant doit reconnaître grâce au toucher les types de tablettes et les assembler en paires. Le but étant de reconnaître les différences sensations, le groupement pas paires et le vocabulaire (rugueux, lisse...).

3.1.6.3 Le langage

Maria Montessori nous raconte des situations qu'elle a pu observer dans ses classes concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle nous rapporte que très jeunes, les enfants s'intéressaient tout d'abord aux signes alphabétiques, puis aux sons des lettres et enfin à l'écriture. L'intérêt pour les livres et la lecture apparaîtrait plus tard. Pour encourager et satisfaire leurs intérêts Montessori créa différents matériels. Voici quelques exemples :

- **Plateaux de tracé des lettres**

L'enfant a à sa disposition des cartes sur lesquelles sont écrites les lettres de l'alphabet et un plateau de sable. Le but étant de tracer les lettres dans le sable. Cette exercice entraîne à l'écriture.

3.1.6.4 Les outils mathématiques

Le matériel mathématique est fait d'activités dont chacune isole un concept mathématique unique. « L'enfant apprendra par une série d'activités graduées : la forme des chiffres, la quantité et l'ordre dans les chiffres, les nombres pairs et impairs, le système décimal de 10 à 20, puis de 20 à 100, la suite des nombres jusqu'à 1000. De même, l'enfant

apprendra chacune des opérations à l'aide d'objets qu'il pourra manipuler » (Dubuc, années, p. 163). Voici ci-dessous quelques activités proposées dans ce domaine :

- **Boîte des fuseaux**

L'enfant possède une boîte séparée en plusieurs compartiment correspondant aux chiffres, c'est-à-dire aux unités (0 à 9). Il possède également des bâtonnets (fuseaux). Ces fuseaux permettent à l'enfant de manipuler les unités séparées en les associant aux chiffres correspondants. Cette activité permet à l'enfant de développer le concept de groupe numérique et de vérifier la progression arithmétique des quantités de zéro à neuf.

Finalement, retenons que Maria Montessori a contribué à l'enrichissement de la pédagogie. Elle nous a démontré la confiance et le respect qu'elle a dans et pour l'enfant. L'œuvre de sa vie a fait ses preuves dans le monde entier et aujourd'hui encore son nom et sa méthode sont cités et connus.

3.2 Friedrich Fröbel

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous allons aborder les principes qui soutiennent la pédagogie de Friedrich Fröbel. En effet, Fröbel a été toute sa vie en quête de l'unification de la vie. Fasciné par la nature humaine, il a trouvé sa voie dans la pédagogie. Fröbel a atteint l'apogée de sa carrière lorsqu'il s'est concentré sur les enfants d'âge préscolaire. Il a également été le premier à ouvrir des établissements que nous nommons « les jardins d'enfants » plus connus sous l'appellation « Kindergarten ». Afin de mieux comprendre sa pédagogie, nous allons découvrir d'abord quelques éléments biographiques de Fröbel, puis sa pédagogie de la petite enfance.

3.2.1 Éléments biographiques

Friedrich Wilhelm August Fröbel naît le 21 avril 1782 à Oberweissbach en Allemagne de l'est. Fils de pasteur, il est le sixième enfant de la famille. Quelque mois après sa naissance, la mère de Friedrich décède. Suite à cet événement, Friedrich sera laissé à lui-même. Fröbel exprime cet abandon par de l'indocilité et de l'égoïsme. Il passera pour un mauvais enfant (Houssaye, 1994, p.51). Son enfance est marquée par l'absence de la mère, un environnement religieux rigoriste et des contacts privilégiés avec la nature (Schärer, 2008, p.27). Après l'école, Fröbel travaille comme garde-forestier, géomètre, secrétaire et enseignant. À dix-sept ans, il entreprend des études de sciences naturelles (cristallographie) qu'il doit interrompre pour des raisons financières.

La carrière pédagogique de Fröbel débute en 1805. Il enseigne d'abord à l'école expérimentale Pestalozzi à Francfort. Il se rendra à deux reprises à Yverdon dans l'institut du pédagogue suisse. Lors de son deuxième séjour, il accompagne les enfants d'une riche famille allemande dont il est devenu le précepteur (Schärer, 2008, p. 28).

Après les années passées à Yverdon, Fröbel reprendra des études de sciences, puis s'engage comme volontaire dans la guerre Napoléon et fondera un premier internat pour garçon à Keilhau (Schärer, 2008, p. 28). En 1826, Fröbel écrira une œuvre dans laquelle il développe une notion centrale de sa pédagogie, celle de l'«unification de la vie » qui fait partie de sa théorie de la sphère : « la réalité, bien que contradictoire, tend toujours à l'unité, qui se manifeste en Dieu » (Schärer, 2008, p.28-29). À partir de l'année 1834, l'activité pédagogique de Fröbel prendra un nouveau tournant. Le gouvernement bernois lui confie la direction d'un cours de formation pour instituteurs, puis la direction de l'orphelinat et de l'école élémentaire de Berthoud. Maintenant qu'il s'intéresse à la pédagogie de la petite enfance, il développe la théorie du jeu et le matériel pédagogique. Fröbel a été marié deux fois. Il décède le 21 juin 1852 à l'âge de septante ans.

3.2.2 Pédagogie de la petite enfance : le jeu et le Kindergarten

La pédagogie de la petite enfance de Fröbel possède trois rubriques : le jeu, le « Kindergarten » et les « Mutter- und Koselieder ». Dans le présent chapitre, nous développerons uniquement les deux premières rubriques, car la dernière concerne l'éducation des enfants jusqu'à trois ans au sein de la famille.

3.2.2.1 Le jeu

Trois aspects composent cette partie sur le jeu : les finalités du jeu, le matériel et le rôle de l'adulte.

La théorie du jeu est au centre de la pédagogie de Fröbel et au centre de son univers philosophique. Pour Fröbel le jeu est « un miroir de la vie ». Schärer (2008) cite un extrait de Fröbel : « le jeu est un miroir de la vie, de la vie propre et de la vie étrangère, de la vie intérieure et de la vie environnante ; mais en liberté de manifestation et cependant porté par la loi intérieure et restituant ainsi la vie d'une façon embellie et éclairée, comme un miroir clair reflète les objets qui sont devant lui et comme un lac limpide renvoie l'image de ses environs. Le jeu montre d'une façon voilée les lois de la vie comme de la nature : c'est pourquoi justement le jeu, comme la nature, a pour les jeunes et pour les vieux un attrait aussi infini et qui ne vieillit jamais » (p. 31-32). Dans sa théorie, Fröbel insiste sur l'importance du jeu dans les interactions entre l'enfant et son environnement et entre l'enfant et les personnes qui jouent avec lui (Schärer, 2008, p.32). Pour le pédagogue le jeu permet à l'enfant de se connaître lui-même, de connaître « son monde intérieur » c'est-à-dire ses tendances, ses forces, ses souhaits, ses dispositions, mais également connaître le monde extérieur, ce qui se trouve devant lui. Le jeu permet à l'enfant de s'approprier dans le monde extérieur les moyens de traduire son monde intérieur (Schärer, 2008, p.32).

Le matériel conçu et développé par notre pédagogue est constitué d'un ensemble de solides, surfaces, lignes et points. Il comprend également les « dons » et les « occupations ». Il existe six dons et ils représentent des solides. Le premier don est constitué d'une série de balles souples et multicolores en tissu ou en laine. Le deuxième don est un ensemble constitué d'une boule, d'un cube et d'un cylindre en bois. Le troisième don est constitué d'un cube en bois subdivisé en huit cubes identiques. Les quatrième, cinquième et sixième dons sont des variations du troisième. Les dons trois à six permettent un grand nombre de possibilités de combinaisons et de constructions. Les occupations présentent ensemble de matériel varié (surfaces, lignes et points) qui permettent à l'enfant de faire du pliage, tissages, piquage, de réaliser des activités avec des perles, du sable, de la pâte à modeler... (Schärer, 2008, p.33). Il est intéressant de relever que les occupations permettent de créer des formes de la vie quotidienne, des formes esthétiques et des formes mathématiques.

Dans la pédagogie du jeu, le rôle de l'adulte, qu'il soit parent ou professionnel, est de guider l'enfant à se révéler à lui-même dans le jeu (dans le miroir de la vie). L'adulte doit également accompagner et stimuler l'enfant tout en veillant à ce que le jeu soit approprié à son développement (Soëtard, 1994, p.136-137).

3.2.2.2 Kindergarten

Il faut savoir que lorsque Fröbel a développé sa théorie du jeu et le matériel cité ci-dessus, il a essentiellement pensé à les introduire dans les familles afin d'améliorer l'éducation des jeunes enfants. Les premiers jardins d'enfants servaient de lieu de démonstration ou les mères venaient se familiariser avec le matériel de jeu pour ensuite les introduire dans le cadre familial. Le statut du jardin d'enfant a changé par la suite. Il est devenu une institution qui accueille les enfants quelques heures dans la journée et qui leur donne un temps de jeu organisé. Dans l'esprit de Fröbel, le jardin d'enfants n'est pas destiné à la transmission de savoirs scolaires tels que lire, écrire et calculer. Le jardin d'enfants a pour mission de favoriser le développement global de l'enfant, à travers le jeu,

mais également de développer le mouvement, à travers les rondes et à cultiver de petits jardins (Schärer, 2008, p.34). Dans une de ses lettres de Keilhau, il insiste sur le fait que la manipulation et la stimulation vont permettre le développement de l'enfant.

« C'est pourquoi l'enfant a particulièrement besoin de retrouver la vie de l'un dans la vie de l'autre, non seulement par l'intermédiaire d'objets, d'animaux inconscients, mêmes vivants ; mais, et c'est très remarquable, il a bien plus souvent et bien plus tôt besoin de se transmettre même la Vie consciente par l'intermédiaire d'objets inanimés... C'est de là que, plus tard, va se développer une force de représentation, de création, sa propre force de représentations, de création. » (Heiland, 1995, p.53)

3.2.3 Conclusion

« Fröbel c'est d'abord une vie, une vie marquée d'événements qui ne cessent de résonner dans une sensibilité à fleur de peau. Et au cœur de cette vie, un grand appel, qui a fini par devenir le thème central de sa pédagogie : unification de la vie » (Soëtard, 1994, p.15). Il est important de comprendre que Fröbel a beaucoup travaillé avant de donner naissance à sa pédagogie. Toute sa vie a été une quête. Il cherchait toujours à accomplir quelque chose qui le comblerait. C'est en prenant le chemin de la pédagogie qu'il a trouvé sa voie. Fröbel a d'abord cherché à comprendre l'enfant, à comprendre la nature de l'enfant dans son développement à partir du noyau central de sa personnalité. Ce qui lui a permis d'atteindre ses objectifs est la loi sphérique (Soëtard, 1994, p.49). Le symbole de la sphère représente une unité fermée, qui se construit à partir d'un centre s'étendant dans toutes les directions. Selon Fröbel, des tensions s'exerceraient à partir du centre et seraient renvoyées dans tous les sens, ainsi ce formerait la sphère. Il est important de se représenter cette figure comme un point central qui sort de lui-même et se déploie dans toute les directions à travers des tensions (Soëtard, 1994, p.46). Alors en quoi va-t-elle lui permettre de comprendre la nature de l'enfant ? Soëtard (1994) dit dans son ouvrage « elle va lui fournir un modèle à partir duquel le pédagogue pourra saisir le mouvement d'expansion de la nature enfantine à partir de son Je central. La conviction de Fröbel, gagnée dans l'observation des enfants dès qu'il a eu en charge, est en effet que le développement de l'enfant ne s'opère pas d'une façon linéaire, mais dans toutes les directions en même-temps dans un jeu d'équilibre des forces en tension » (p.49). Les forces en question sont celles qui correspondent aux forces intellectuelles (la tête), aux forces morales (le cœur) et aux forces techniques (la main).

Finalement, rappelons-nous que Friedrich Fröbel a contribué à l'enrichissement de la pédagogie. Pour ce pédagogue les finalités essentielles de sa pédagogie sont le développement global du jeune enfant d'un point de vue intellectuel, physique et morale. Il est celui qui a fait du jardin d'enfant un lieu de développement générale avec le jeu au centre des apprentissages et des activités.

3.3 Tableaux récapitulatifs

Dans les tableaux ci-dessous, nous résumons notre cadre conceptuel en mettant en évidence les principaux concepts des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel, ainsi que leur importance. Ces tableaux permettent d'avoir une vision d'ensemble sur les concepts développés dans les pages précédentes, mais ils nous serviront aussi de base et d'outil principal pour la suite de notre travail notamment pour l'analyse des données. Certaines expressions sont suivies de la lettre « C » qui signifie « caractéristique » ou « D » qui signifie « définition » et d'un chiffre. Ces éléments seront utilisés dans l'analyse des données.

Maria Montessori			
Concepts	Périodes sensible	Aide-moi à faire seul / voie éducative	Matériel
Définition	<p>Période transitoire durant laquelle l'enfant est particulièrement sensible à certaines caractéristiques de son environnement (D1).</p> <p>Phases d'acquisition et de construction (D2).</p> <p>Une fois le caractère développé, la sensibilité cesse (D3).</p> <p>Un enfant qui se trouve dans une période sensible se concentre (D4).</p>	<p>L'éducateur accompagne l'enfant et se concentre uniquement sur l'objet et l'enfant (D5).</p> <p>La voie éducative cherche à libérer le potentiel humain de l'enfant afin qu'il s'épanouisse (D6).</p>	<p>Un matériel éducatif réfléchi pour :</p> <p>Développer les capacités motrices, intellectuelles et psychiques (D7)</p>
Importance	<p>L'enfant est sensible à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L'ordre (stabilité) (C1), le mouvement (besoin) (C2), le langage (C3), le sens social (C4) ○ Cela répond à des besoins (C5) ○ Pour se construire psychiquement (C6) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La personnalité de l'éducateur disparaît (C7) ○ Son rôle : observateur, guide, accompagnateur (C8) ○ Aménager l'environnement (C9) ○ « Laisser-faire », liberté de l'enfant (C10) ○ Apprendre à faire seul (C11) ○ Répétition de l'exercice (C12) ○ Devenir autonome, indépendant, se développer, se responsabiliser (C13) ○ Motivation et autodiscipline (C14) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vie pratique - Matériel sensoriel - Matériel intellectuel (C15) ○ Accès et présentation (C16) ○ Favorise l'autocorrection, renforce la liberté du choix et la discipline et permet un développement guidé et assuré des enfants (C17) ○ Chaque domaine contribue au développement (C18)

Tableau 2 Synthèse des concepts de la pédagogie de Maria Montessori

Friedrich Fröbel			
Concepts	Jeu	Kindergarten	Matériel
Définition	<p>Miroir de la vie (D1)</p> <p>Forme de travail et forme éducative (D2)</p>	<p>Lieu de démonstration (D3)</p> <p>Institution d'accueil (D4)</p>	<p>Ensemble de solides, surfaces, lignes, points, occupations et dons (D5)</p>
Importance	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interaction entre l'enfant et l'environnement et l'enfant et les personnes qui jouent avec lui (C1) ○ Se connaître soi-même, les autres et le monde extérieur (C2) ○ Répond aux besoins des enfants – besoin d'activité (libre, d'imitation et d'habitude) (C3) ○ Contribue au développement physique, psychique et social (C4) ○ L'adulte guide (C5) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cadre structuré (C6) ○ Favoriser le développement global (C7) ○ Développe le mouvement (C8) ○ Culture des jardins (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Permet diverses activités (C9) ○ Présence et accompagnement de l'adulte (C10) ○ L'enfant peut créer des formes de la vie quotidienne, esthétiques et mathématiques (C11) ○ Contribue au développement de l'enfant (motricité, l'intellect, ...) (C12)

Tableau 3 Synthèse des concepts de la pédagogie de Friedrich Fröbel

4. Question de recherche

4.1 Question de recherche et procédure de l'analyse

La première partie de la problématique nous a montré comment les noms de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel sont entrés dans la pédagogie de notre pays et dans celle de notre canton. Ensuite, nous avons pu découvrir ce qu'est l'école enfantine de nos jours et quels sont les enjeux de ces premières années d'école dans le Haut-Valais et dans le Valais romand. Notre cadre conceptuel a ensuite été consacré aux concepts et aux caractéristiques qui régissent les deux pédagogies. Suite à notre partie théorique nous pouvons à présent formuler la question de notre recherche :

« Que reste-t-il des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans l'enseignement en enfantine de nos jours en Valais, respectivement dans le Valais romand et dans le Haut-Valais ? »

Le travail que nous effectuons va nous permettre de répondre à cette question et d'évaluer, dans le cadre de ce mémoire et à travers ce que nous disent deux enseignantes que nous avons également observées, s'il y a un héritage des pédagogies originelles perceptible dans les parties francophone et germanophone de notre canton.

Cette question principale a engendré des sous-questions :

- Est-ce que les noms de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel ainsi que leur pédagogie sont connus des enseignants ?
- Est-ce que les pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel concordent toujours avec le cadre des écoles enfantines décrit dans les plans d'études ?
- Est-ce que la formation initiale primaire contribue à la conservation des principes de ces pédagogies ?

Dans notre travail nous ne cherchons pas à comparer les deux régions culturelles du Valais ou les deux enseignantes observées. Nous nous intéressons aux héritages de chacun de ces pédagogues dans les deux régions où ils sont été influents aux 19^e et 20^e siècles.

La partie empirique de notre travail mettra en valeur les données recueillies lors des rencontres avec les enseignantes. L'analyse que nous ferons nous permettra de répondre à notre question de recherche et de confirmer ou pas les questions posées ci-dessus.

5. Dispositif méthodologique

À présent nous allons définir la méthode que nous avons choisie pour notre recherche, la manière dont nous avons récolté les données et la façon dont nous allons les analyser.

5.1 Méthode de recherche : l'autoconfrontation simple

La méthode que nous avons choisie d'utiliser dans notre recherche est l'entretien en autoconfrontation simple. Cette méthode permet de rendre visible les écarts qu'il y a entre un discours en référence à une séquence filmée et à ce que cette séquence donne à voir et évoque pour le sujet et le chercheur (Faïta & Vieira, 2003).

La méthodologie utilise l'image comme support principal des observations. Cette méthode vise à créer un cadre permettant le développement de l'expérience professionnelle (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Dans notre recherche, elle nous permettra d'évaluer la prise de conscience et la connaissance des choix des gestes des enseignantes choisies pour la recherche. Cette méthode est une activité réflexive pour l'ensemble des membres participants à la recherche (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p.5). La méthode de l'autoconfrontation se décrit en trois phases.

La première phase consiste à observer les situations et les milieux professionnels afin de pouvoir choisir le groupe qui paraît le plus représentatif pour participer au travail de recherche. Les chercheurs choisissent les séquences d'activités qui seront filmées. La durée des séquences est variable. Ce qui importe c'est de filmer les membres du groupe dans des situations qui permettront d'ouvrir la comparaison entre pairs sur la façon de faire (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p.4).

Dans la deuxième phase, le temps a été consacré aux enregistrements, à savoir l'enregistrement des séquences proposées par les enseignants observés, puis l'enregistrement des commentaires des sujets confrontés à leur propre activité - autoconfrontation simple (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p.3-4). À ce moment de la recherche, le chercheur doit choisir les deux cas de figure possible dans cette méthode : l'autoconfrontation simple ou l'autoconfrontation croisée.

Dans le cas d'une autoconfrontation simple, le chercheur (nous) guide l'entretien. Le sujet est assis face à l'écran et est confronté à son image et son travail filmé. Le participant observe et doit dire ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu faire ou ne pas faire. Le chercheur qui avance la séquence filmée écoute et essaie de comprendre les commentaires. Par cette activité, le sujet est confronté à des écarts entre les gestes professionnels et les intentions qui les guident. Dans le cas d'une autoconfrontation croisée, s'ensuivrait une réunion entre deux membres participant à la recherche dans laquelle chacune des deux personnes à tour de rôle doit commenter les images de son/sa collègue (Delley, Sauvin & Trébert, 2005). Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons opté pour l'autoconfrontation simple dans le cadre de notre recherche.

Dans la situation d'autoconfrontation simple, telle que nous l'avons conduite ici, le sujet découvre son activité. Il se trouve alors dans une situation où il ne peut tout exprimer. Grâce aux questions que lui pose notamment le chercheur qui l'accompagne, le sujet doit prendre de la distance face à ces moments de difficulté et s'engager dans une découverte de soi-même (Clot & Faïta, 2000, p.26). Il est intéressant de relever que même si on se livre à une lecture sommaire des gestes, des faits, des conduites, on constate que tout ce qui doit se dire ne se voit pas forcément ou tout ce qui se voit ne nous fait pas tout dire (Clot & Faïta, 2000, p.26). Pour le chercheur comme pour le sujet, le langage devient « un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p.4).

La dernière phase est consacrée à l'analyse. Celle-ci se fait à partir de la transcription des l'enregistrement réalisé lors de l'autoconfrontation simple et l'analyse se fonde sur les concepts théoriques étudiés avant l'intervention sur le terrain.

5.2 Échantillon : une étude de cas

L'étude de cas renvoie à une recherche détaillée qui vise à analyser et à comprendre l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène tel qu'il s'est déroulé dans une situation jugée représentative de l'objet à étudier. Dans notre cas, la recherche détaillée vise à analyser et à comprendre les commentaires des deux enseignantes observées afin de faire un rapport sur leur activité en fonction du but recherché dans notre travail de mémoire (Alberto & Poteaux, 2010, p. 16).

Afin de mener au mieux cette recherche, nous avons rencontré deux enseignantes, deux maitresses enfantines ayant achevé leur formation à la Haute école pédagogique entre 2005 et 2007. Chacune des enseignantes représente une partie du canton. L'une est enseignante titulaire à Sion et l'autre est enseignante titulaire à Ried-Brig. Pour trouver nos deux participantes, nous avons fait appel à nos professeurs de la Haute école pédagogique.

Le contact que nous avons établi avec l'enseignante de Sion s'est fait grâce à notre directrice de mémoire qui nous a donné le nom de l'enseignante. La demande de participation à notre recherche s'est faite par e-mail et toutes la correspondance s'est faite par ce même moyen.

Le second contact a été plus difficile à trouver, car nous recherchions une personne dont le parcours a été fait durant les mêmes années que notre premier contact. Il était important pour nous d'avoir une similitude dans les caractéristiques des participantes afin de limiter au plus les variables d'analyse. Le second contact a pu se faire grâce à une enseignante de la Haute école pédagogique de Brig. La demande de participation à notre recherche s'est faite par e-mail et toute la correspondance s'est faite soit par courriel soit par téléphone.

Afin de conserver l'anonymat de nos participantes, nous avons attribué un chiffre à chacune. Ainsi l'enseignante titulaire de Sion est représentée par le numéro 1 et l'enseignante titulaire de Ried-Brig est représentée par le numéro 2.

Nous tenons à préciser qu'étant donné que nous avons deux sujets pour notre recherche, nous sommes dans une étude de cas. Les résultats que nous allons obtenir ne sont pas des affirmations généralisables. Pour pouvoir généraliser, il faudrait pouvoir compter un échantillonnage statistique plus conséquent.

5.3 Déroulement de la prise de donnée

Avant de débiter notre enquête, il a fallu construire le cadre théorique qui guidera nos enregistrements et qui nous permettra de réaliser l'analyse des commentaires des enregistrements (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). C'est pourquoi nous avons développé dans notre cadre conceptuel les éléments-clés qui constituent les pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel. Les tableaux récapitulatifs des concepts a été présentés aux participantes et il nous a servi d'outil principal dans notre analyse.

Une fois le cadre théorique élaboré, nous avons d'abord contacté l'enseignante 1. Dans notre e-mail nous nous sommes présentée, nous avons décrit notre travail et nous avons demandé si elle était d'accord de participer à notre recherche. L'enseignante 1 a rapidement répondu et nous a souscrit son accord. Par la suite, nous avons échangé sur le profil de l'enseignante 1, sur la méthode qui sera utilisée lors de notre intervention, sur

les dates des rencontres, les autorisations de filmer et sur nos attentes envers notre intervention en classe et la recherche en général.

Pour trouver notre enseignante 2, nous avons écrit un e-mail à plusieurs établissements scolaires du Haut-Valais. Dans notre e-mail nous nous sommes présentée, nous avons décrit notre travail et nous avons décrit le profil de l'enseignant-e que nous recherchions. Nous voulions un-e enseignant-e en enfantine, qui aurait fait sa formation à Haute école pédagogique dans les années 2005-2006-2007. Sur le nombre d'e-mails envoyés, seule une école nous a répondu qu'elle n'avait aucune personne dans le corps d'enseignants qui correspond au profil recherché. Suite à cette échec, nous avons pris la responsabilité de contacter une enseignante de la Haute école pédagogique de Brig qui nous a immédiatement dirigée vers l'enseignante 2. Notre prise de contact s'est faite par e-mail. Dans le message envoyé nous nous sommes présentée, nous avons décrit notre travail et nous avons demandé si elle était d'accord de participer à notre recherche. L'enseignante 2 a rapidement répondu positivement. Par la suite, nous avons échangé sur la méthode utilisée lors de notre intervention, sur les dates des rencontres, les autorisations de filmer et sur les attentes respectives envers notre intervention en classe et la recherche en général.

Nous avons pris la peine de rédiger une lettre destinée aux parents pour leur demander l'autorisation de filmer leur enfant durant notre intervention. Les enseignantes ont pris la responsabilité de communiquer aux parents les éléments présentés dans notre lettre et tous les parents ont accepté.

Une fois les deux participantes trouvées, notre enquête a pu débuter. Notre passage dans la classe enfantine de l'enseignante 1 s'est fait le vendredi 17 juin 2016. Le passage dans la classe enfantine de l'enseignante 2 s'est fait le lundi 13 juin 2016.

Le déroulement s'est fait de la même manière dans les deux classes. Les enseignantes ont préparé une leçon en fonction de nos échanges concernant le thème de notre travail et de nos attentes. Nous avons commencé par filmer la séance préparée pour l'occasion. Ensuite, nous avons un temps, seul, durant lequel nous visionnons la séquence filmée. Puis, après le temps d'école, nous procédions à l'autoconfrontation simple comme décrit précédemment. Par la suite, nous avons décortiqué les données (les commentaires des enregistrements) afin de pouvoir en tenir des résultats.

Nous remarquons ici que les trois phases de la méthodologie sont présentes, mais que la première phase a été adaptée à la situation de notre recherche. Nous n'avons pas choisi nos lieux d'intervention et nos sujets en fonction des observations du milieu professionnel (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Étant donné que cette étape d'observation n'a pas pu être réalisée selon les règles puisque nous n'avons pas choisi la séance observée, mais avons demandé aux sujets d'en choisir une en fonction de notre objet de recherche. À ce stade, nous soulignons une première limite de notre travail : le temps et la période d'intervention dans les classes.

Finalement, nous devons préciser que suite aux interventions dans les deux classes, nous avons recontacté l'enseignante 1 afin de compléter certaines de ses réponses qui, à la transcription, nous ont semblé pouvoir être approfondies.

L'analyse des commentaires se fera en fonction des concepts théoriques des pédagogues respectivement Maria Montessori pour l'enseignante romande et Friedrich Fröbel pour l'enseignante germanophone. Nous ferons un tableau dans lequel nous relèverons les expressions et les termes pertinents qui se rapporteront aux concepts des deux pédagogues. Il ne s'agit de faire une comparaison entre les deux enseignantes, mais bien de répondre à la question de l'héritage de chacun de ces deux pédagogues

dans les deux régions culturelles du Valais où ils ont été influents aux 19^e et 20^e siècles. En conséquence, les commentaires de l'enseignante 1 de Sion seront analysés selon les concepts de la pédagogie de Maria Montessori et les commentaires de l'enseignante 2 de Ried-Brig seront analysés selon les concepts de la pédagogie de Friedrich Fröbel.

Partie empirique

6. Analyse des données

La partie empirique de notre travail de recherche se constituera des analyses des commentaires de chacune des enseignantes rencontrées, de l'interprétation des résultats obtenus et d'une conclusion sur l'ensemble de notre travail.

Rappelons que notre recherche s'intéresse à l'héritage des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans l'enseignement des classes enfantines de nos jours, respectivement dans le Valais romand et dans le Haut-Valais. Notre but est d'identifier ce qu'il reste de ces pédagogies actuellement dans les classes enfantines de chacune de ces régions culturelles et linguistiques distinctes. Pour cela nous avons développé une problématique qui a posé le contexte historique de l'école enfantine en Suisse et qui a défini l'école enfantine d'après les plans d'études en vigueur dans le canton du Valais. Notre cadre conceptuel a été consacré au développement des concepts et des caractéristiques qui régissent les deux pédagogies. Enfin, nous avons exposé notre question de recherche et finalement nous avons présenté notre méthodologie. Vous avez découvert que pour répondre à notre question de recherche, nous avons rencontré deux enseignantes, maitresses en enfantine, et nous les avons filmées durant une séance d'enseignement. Puis, nous avons procédé à l'enregistrement des commentaires des enseignantes confrontées à leur propre activité (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). A présent, il s'agit d'analyser leurs commentaires. Les commentaires de l'enseignante 1 de Sion seront analysés selon les concepts de la pédagogie de Maria Montessori et les commentaires de l'enseignante 2 de Ried-Brig seront analysés selon les concepts de la pédagogie de Friedrich Fröbel.

Afin de rendre la lecture de l'analyse des données agréable et claire, voici un descriptif de son organisation. Nous allons commencer par établir un tableau qui expliquera en quoi le Plan d'études romand (PER) correspond aux principes et aux caractéristiques de la pédagogie de Maria Montessori et en quoi le Lehrplan 21 (LP 21) correspond aux principes de la pédagogie de Friedrich Fröbel. Puis, nous poursuivrons avec l'analyse des commentaires de l'enseignante 1. Nous allons reprendre les concepts de la pédagogie de Maria Montessori et nous allons rapporter et transcrire les éléments de son discours qui se rapportent à ces différents concepts. A la fin, nous allons établir un tableau de synthèse. Finalement, nous poursuivrons avec l'analyse des commentaires de l'enseignante 2. Nous procéderons de la même manière pour l'analyse des commentaires de l'enseignante 2. Nous allons reprendre les concepts de la pédagogie de Friedrich Fröbel et nous allons rapporter et transcrire les éléments de son discours qui se rapportent à ces différents concepts. A la fin, nous allons établir un tableau de synthèse.

6.1 Liens entre les plans d'études en vigueur en Valais (PER – LP 21) et les pédagogies originelles

Comme nous l'avons constaté plus haut les noms des pédagogues ne sont pas clairement indiqués dans les plans d'études. Cependant plusieurs de leurs principes essentiels sont repris. Dans le tableau récapitulatif ci-dessous, nous présentons les liens que nous avons établis entre les plans d'études en vigueur en Valais et les pédagogies originelles. Le Plans d'études romand est mis en lien avec la pédagogie de Maria Montessori et le Lehrplan 21 est mis en lien avec la pédagogie de Friedrich Fröbel.

Liens entre les Plans d'études en vigueur en Valais et les pédagogies originelles	
Voici des éléments du <i>PER</i> qui correspondent aux principes et caractéristiques de la pédagogie de <i>Maria Montessori</i>	
PER	Maria Montessori
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Aspect scolaire</i> : dans le PER il est indiqué que le cycle 1 s'articule autour de trois aspects dont la construction des savoirs. Apprendre à l'école permet de développer des connaissances et des compétences nécessaires à la réussite scolaire pour chacun des domaines disciplinaires mentionnés (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement). ○ Le PER insiste sur la présence de l'enseignant et sur l'importance de son <i>rôle d'accompagnateur</i> dans la vie sociale et scolaire de l'enfant. ○ Le cycle 1 s'articule également autour de l'aspect de la <i>socialisation</i>. Celle-ci permet à l'enfant d'<i>apprendre à vivre et à interagir</i> avec des pairs, apprendre à accepter une apprendre à accepter et à suivre des règles de vie. Cet aspect est également développé dans la Formation générale... 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aspect scolaire : l'éducation selon Maria Montessori permettait d'apprendre à lire, à écrire et à compter, à découvrir les lois qui régissaient le monde. Elle a fabriqué du matériel spécifique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pour le développement des concepts mathématiques. ○ Dans sa théorie sur la voie éducative de l'adulte, Maria Montessori insiste sur les <i>rôles</i> que doit adoptés l'enseignant : <i>accompagnateur</i>, guide et observateur. ○ L'une des périodes sensibles de l'enfant est la période sensible du sens social. Dans le cadre de l'école, c'est l'éducateur qui doit préparer cet environnement qui permettra à l'enfant de s'adapter au groupe et à adopter les règles de vie mises en place.
Voici des éléments du <i>LP 21</i> qui correspondent aux principes de la pédagogie de <i>Friedrich Fröbel</i>	
LP 21	Friedrich Fröbel
<ul style="list-style-type: none"> ○ Le LP 21 relève que le <i>jeu</i> est l'activité principale qui contribue au développement de l'enfant. ○ La première rubrique de LP 21 (les principes et les objectifs) s'articule autour de trois aspects dont les compétences personnelles (<i>Selbstkompetenz</i>). Dans cet aspect il est dit que l'enfant apprend mieux à travers l'expérience et le <i>mouvement</i>. ○ Toujours dans la première rubrique et le même aspect, il est dit l'école enfantine d'inculque pas des connaissances. L'enfant va découvrir, poser des questions et des hypothèses et les vérifier. Ainsi, par ses questions, ses représentations et ses connaissances préalable, il pourra <i>construire des savoirs</i>. L'école doit lui donner le bout qui manque. ○ Dans le LP 21 il est expliqué que l'enseignant doit entretenir une <i>collaboration</i> avec les parents. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La théorie du jeu est au centre de la pédagogie de Fröbel. ○ Dans la pédagogie de la petite enfance, le Kindergarten a pour mission de favoriser le développement global de l'enfant, à travers le jeu, mais également de développer le mouvement à travers les rondes et à cultiver de petits jardins. ○ Dans l'esprit de Fröbel, le jardin d'enfant n'est pas destiné à la transmission de savoirs scolaires, tels que lire, écrire et calculer. ○ Lorsque Fröbel a développé sa théorie du jeu et le matériel, il a essentiellement pensé les introduire dans les familles. Au début, les jardins d'enfants servaient de lieu de démonstration où les mères venaient se familiariser avec le matériel de jeu. Le contact avec la famille et l'amélioration de la vie familiale était importante pour lui.

Tableau 4 Liens entre les plans d'études valaisans et les pédagogies originelles

6.2 Analyse des caractéristiques de la pédagogie de Maria Montessori dans le discours de l'enseignante 1 (Valais romand)

Les commentaires de l'enseignante 1, confrontée à sa propre activité, se succèdent en fonction du déroulement de la leçon enregistrée. Afin d'assurer la compréhension des éléments qui seront notés ci-dessous, nous allons vous décrire les étapes de la leçon enregistrée.

6.2.1 La séance observée

La séance débute par une réunion. La réunion est un principe pédagogique durant lequel les enfants et l'enseignante échangent autour d'une production faite auparavant par élève. Ici, il s'agit d'un dessin de monstre. Le but de la réunion pour un enseignant est de relever les savoirs que les enfants mettent en évidence de manière implicite et de choisir ensuite lequel des savoirs sera travaillé dans une séquence planifiée. L'enseignante travaille avec sa classe les caractéristiques du corps humain. Dessiner le monstre va permettre de relever les caractéristiques non humaines afin de les comparer avec celles d'un être humain. Durant la réunion l'enseignante laisse les enfants interagir, les questionnes et prend des notes sur ce qui a été dit.

A la fin de la réunion, l'enseignante lance la suite de la séance en leur donnant la consigne suivante : « Maintenant que nous avons vu la différence entre un être humain et un monstre, j'aimerais que vous alliez chacun dessiner un monstre comme vous l'imaginez. Je ne veux pas que vous dessiniez le même monstre que celui de votre copain. Je vous donne une feuille. Vous pouvez la tenir soit à la verticale, soit à l'horizontale. Vous devez utiliser l'espace de la feuille et vous devez mettre de la couleur ». L'activité lancée, les élèves réalisent ce qui a été demandé.

A la fin de l'activité, les enfants se retrouvent sur le cercle pour une mise en commun. Durant ce moment, tous les dessins sont exposés et commentés. Finalement la leçon se termine à l'heure où la classe se termine.

Dans l'analyse des données, nous avons repris les phrases, les expressions et les mots utilisés par l'enseignante. Nous précisons cela, car il se peut que l'utilisation de certains mots ne soient pas précis où qu'ils pourraient relever d'un jugement de valeur. Cela se rapporte donc aux paroles de l'enseignante.

6.2.2 Les périodes sensibles

Rappelons-nous qu'une période sensible est une période transitoire durant laquelle l'enfant est particulièrement sensible à certaines caractéristiques de son environnement. Lors de cette période, il sera disposé à acquérir des fonctions ou des traits bien spécifiques. Les principales périodes sensibles durant lesquelles l'enfant se développe sont : la période sensible de l'ordre, du mouvement, du langage et du sens social.

Dans ses commentaires l'enseignante 1 fait référence aux périodes sensibles de l'enfant. Elle relève qu'il y a beaucoup de changement chez les enfants entre le début de la 1H et la fin de la 2H. L'enseignante ajoute : « je remarque souvent une belle évolution de l'enfant après les vacances de Noël ». Elle trouve que les enfants s'ouvrent plus (par leur expression orale et leurs interactions avec les autres) et démontrent plus de compétences dans divers apprentissages. L'enseignante met en évidence le développement social de l'enfant. Elle précise que c'est l'un des points phares du travail en enfantine. Elle ajoute : « l'interaction, avec les autres, permet à l'élève de sortir de son égocentrisme, d'intérioriser les règles de vie ensemble, de mettre en pratique l'entraide et la collaboration et de vivre les transitions indispensables avant l'entrée à l'école primaire ». Elle avance que l'enfant a des besoins auxquels il faut répondre et que l'enfant « nécessite d'être entendu, soutenu et guidé ».

Dans ses commentaires elle relève le principe de la réunion qui se fait à partir des productions des enfants, qui a pour but de construire quelque chose (un savoir, une connaissance...) et qui se fait en cercle. Les enfants disent ce qu'ils voient dans la production en question. L'enseignante relève qu'en début d'année, les enfants sont souvent dans le langage descriptif, mais qu'il y a une évolution en fin d'année. Elle dit : « en début d'année c'est souvent très descriptif et puis en fin d'année ils arrivent à construire un peu leurs pensées et ils essaient de, comment dire, de définir ce que l'enfant a fait et pas juste décrire ». Ils passent d'une description de la production à la définition de ce qu'un camarade a tenté de faire.

Dans ces moments d'échange collectif en début de séance, l'enseignante insiste sur le respect des autres. L'enfant apprend à ne pas dire le nom du producteur, il commente uniquement. La moquerie et le jugement de valeur ne sont pas tolérés. Les enfants doivent respecter le temps de paroles des camarades et ils doivent écouter. En commentant sa propre activité, elle dit : « le but c'est vraiment qu'ils disent tout en respectant un tour de parole chacun, mais pas de jugement de valeur [...] c'est pour ça aussi à la fin, quand on fait la mise en commun, j'ai insisté sur le fait de ne pas dire les noms ».

L'enseignante relève que dans le cercle les enfants ont une place définie et que dans la classe ils sont libres de s'asseoir à la place de leur choix.

A la fin de la l'activité de dessin, les enfants procèdent au rangement de la classe. Le rangement se fait en musique. L'enseignante relève le bon fonctionnement de ce petit rituel dont les enfants ont l'habitude en disant : « donc pour ranger, ils connaissent un petit rituel vraiment très logique. Ils rangent et à la fin de la musique, ils sont censés avoir tout rangé et être sur le cercle. Il y a aussi des chefs de l'ordre qui ont un travail (contrôler que tout soit rangé) ».

Ci-dessus nous avons relevé les commentaires qui font référence aux périodes sensibles. Nous ferons un lien entre les éléments cités et les concepts dans le tableau récapitulatif en fin de chapitre. C'est dans l'interprétation que nous justifierons ces éléments par une discussion plus approfondie.

6.2.3 « Aide moi à faire seul » et la voie éducative

L'éducateur qui connaît les principes de Maria Montessori doit connaître les étapes de développement de l'enfant, aménager l'environnement pour que l'enfant puisse s'épanouir et se développer. Il doit guider, accompagner et aider l'enfant selon ses besoins tout en respectant son rythme. Grâce à l'adulte, l'enfant apprend à faire seul, se responsabilise et développe sa motivation et son autonomie.

L'enseignante 1 dit qu'un enseignant doit être un guide pour l'enfant, elle précise : pour moi l'enseignant doit être un guide pour l'enfant, expliquer, faire avec, jusqu'à ce que celui-ci soit capable de faire seul... ». Il doit être présent pour l'enfant à tout moment, surtout dans les moments de difficultés, elle ajoute : « son but est d'être présent au moment où l'enfant éprouve des difficultés pour que celui-ci puisse décrocher quand un apprentissage semble complexe ». Il doit évaluer le développement de l'enfant tout au long de l'année à travers l'observation. L'enseignant doit beaucoup verbaliser ses gestes pédagogiques afin que l'enfant puisse mettre des mots sur ce qu'il a fait et afin que l'enfant comprenne le sens des apprentissages. L'adulte doit permettre à l'enfant de devenir autonome. Pour construire les apprentissages des enfants, l'enseignant doit partir de leurs représentations.

Lors de l'autoconfrontation, l'enseignante remarque qu'elle reformule souvent ce que disent les enfants ; « j'ai cette habitude, j'ai souvent répété ce qu'ils disent [...] je pense

que c'est pour m'assurer de la bonne compréhension finalement ». Elle insiste sur le fait que durant la réunion, elle reste en retrait, les observe et les écoute et elle prend des notes dans son cahier. Elle dit en commentant qu'elle les laisse interagir librement entre eux, car cela fonctionne. Si les enfants s'égarer, elle intervient. Le déroulement de la première partie se passe bien, les enfants connaissent le principe de la réunion, ils se respectent et l'enseignante relève que la classe est agréable et qu'elle ne doit pas faire beaucoup de discipline. Ce qui est mis en place fonctionne. L'enseignante relève le fait qu'elle questionne les élèves afin de les orienter vers une idée/un objectif qu'elle veut mettre en évidence (les caractéristiques du monstre ou le vocabulaire).

Durant l'activité de dessin, l'enseignante les laisse s'installer et commencer le travail. Elle les observe, elle passe dans les bancs, elle s'assure de la bonne compréhension de l'activité en les questionnant individuellement. Elle dit dans les commentaires : « je passe quand même voir, m'assurer qu'ils ont compris, mais dans ce genre de situation je ne reste pas tout le long si je vois qu'ils ont compris [...] et puis là, tu vois, c'est un moment où je suis loin (durant la séance l'enseignante 1 est sortie de la classe, car le concierge la demandait), mais je peux vraiment leur faire confiance ». Elle les laisse avancer librement à leur rythme. A la fin l'enfant apporte le dessin à l'enseignante et choisit librement une occupation.

A la fin de la leçon, lors de la mise en commun des dessins, l'enseignante veille à dire un mot sur chaque dessin, ainsi tous les dessins sont vus et reconnus.

Ci-dessus nous avons relevé les passages analysés qui font référence à la voie éducative et à l'expression « aide-moi à faire seul ». Nous ferons un lien entre les éléments cités et les concepts dans le tableau récapitulatif en fin de chapitre. C'est dans l'interprétation que nous justifierons ces éléments par une discussion plus approfondie.

6.2.4 Matériel Montessori

Le matériel éducatif pensé par Maria Montessori a pour but de mettre de l'ordre dans l'environnement de l'enfant. Il se doit de stimuler les enfants de par leur beauté et leur conception, de favoriser l'autocorrection, de renforcer la liberté du choix et la discipline et de permettre un développement guidé et assuré des enfants.

L'enseignante relève dans un premier temps qu'elle ne sait pas exactement si elle possède du matériel Montessori dans sa classe. Elle décrit sa classe pour faire référence au matériel mis à disposition. Elle précise que sa classe est aménagée par des ateliers. Elle présente brièvement sa classe. Il y a le coins dessin, expression (avec des marionnettes, des costumes, des doudous et des foulards mis à disposition), pâte à modeler, bricolage/peinture et le coin construction. Elle différencie le matériel des jeux symbolique (qui permet de développer la fonction symbolique, l'imaginaire, la capacité d'agir en pensée, l'autorégulation des émotions et l'intégration des émotions) de celui des jeux d'entraînement (qui permet de réinvestir leurs connaissances et les apprentissages acquis durant la phase de jeu ou durant les moments collectifs).

Ci-dessus nous avons relevé les passages analysés qui font référence au matériel Montessori.

6.2.5 Tableau récapitulatif

Dans le tableau récapitulatif ci-dessous nous avons relevé des termes issus des commentaires de l'enseignante 1 qui caractérisent les concepts de Maria Montessori. Les termes relevés se retrouvent dans l'analyse des concepts ci-dessus. Certains de ces termes sont suivis d'une parenthèse dans laquelle est inscrite la caractéristique précise du concept. Les caractéristiques mises entre parenthèses sont l'abréviation et le chiffre repris du tableau récapitulatif n°2, celui qui se trouve à la fin du cadre conceptuel. Le but

de cette synthèse est de mettre en lumière les concepts les plus investis par l'enseignante 1. C'est dans l'interprétation que nous justifierons ces éléments par une discussion plus approfondie.

Concepts de la pédagogie de Maria Montessori		
Les périodes sensibles	« Aide moi à faire seul » et la voie éducative	Matériel Montessori
<ul style="list-style-type: none"> ○ Changements/évolution dans le développement de l'enfant (D2) ○ Expression orale (C3) ○ Interactions, développement social – sortir de l'égoïsme, d'intérioriser les règles de vie, de mettre en place l'entraide et la collaboration (C4) ○ Besoins de l'enfant (C5) ○ Le rangement (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Guider, expliquer, faire avec l'enfant, observer, écouter, verbaliser-reformuler, être en retrait, reconnaissance... (D5 et C8) ○ Faire seul (C11) ○ Devenir autonome (C13) ○ Interagir librement, liberté du choix, rythme de travail (C10) ○ Rituel, principe de la réunion (C12) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le matériel contribue au développement de l'enfant et aux apprentissages (C17 et C18) ○ Faire avec l'enfant (C16)

Tableau 5 Synthèse des concepts de Maria Montessori investis par l'enseignante 1

Passons maintenant à l'analyse des commentaires de l'enseignante 2.

6.3 Analyse des caractéristiques de la pédagogie de Friedrich Fröbel dans le discours de l'enseignante 2 (Haut-Valais)

Les commentaires de l'enseignante 2, dans le Haut-Valais, confrontée à sa propre activité, se succèdent en fonction du déroulement de la leçon enregistrée. Afin d'assurer la compréhension des éléments qui seront notés ci-dessous, nous allons vous décrire les étapes de la leçon enregistrée.

6.3.1 La séance observée

La séance filmée comprend plusieurs parties et activités variées. La séance a lieu le matin, en première heure.

En guise d'activité d'accueil, l'enseignante entreprend un jeu musical. Puis, débute la séance dont le thème est « la ville, les fruits et les légumes » qui se rapporte à la langue 1 (allemand). Pour introduire la séance, les enfants se rappellent des éléments appris lors des leçons précédentes grâce à une pancarte qui représente une ville et en répondant aux questions de l'enseignante. La leçon se poursuit par un jeu de groupe qui entraîne le vocabulaire de la leçon. Ensuite, en cercle, l'enseignante fait écouter aux enfants des bruits provenant de la ville (ambulance, klaxons, travaux, hélicoptère...). Les enfants doivent deviner quel est le bruit et se lever sur leur chaise s'il pense avoir la réponse. Suite à cela, les enfants doivent trouver, chacun, une carte cachée dans la classe. Une fois la carte trouvée, l'enfant doit la poser sur la pancarte à l'endroit convenu, par exemple : la carte sur laquelle se trouve la boîte de médicaments doit être placée à l'endroit où se trouve la pharmacie. Les enfants enchainent avec des postes et un jeu de memory. La séance se termine par un exercice d'entraînement dans le cahier d'allemand. Une fois l'exercice terminé, les enfants sont libres de s'occuper.

6.3.2 Le jeu

Rappelons-nous que le jeu est au centre de la pédagogie de Fröbel. Dans sa théorie, il insiste sur l'importance du jeu dans les interactions entre l'enfant et son environnement et entre l'enfant et les personnes qui jouent avec lui. De plus, pour le pédagogue, le jeu permet à l'enfant de se connaître lui-même et de connaître son environnement.

L'enseignante est consciente de l'importance du jeu en enfantine. Elle le dit clairement : « das Freispielen in eine grosse, in eine wichtige Rolle... ». Les activités réalisées durant la séance étaient ludiques. Le terme jeu revient à plusieurs reprises dans les commentaires :

- und auch diesen Einstieg wollte ich nach überleiten in das *Spiel*, das Verkaufsspiel, ...
- weil das anschließende *Spiel*, das wir machen ist ja wieder genau zu Früchte und Gemüse
- damit die Einleitung dann zum nächsten *Spiel* ist
- deswegen machen wir dann später das *Spiel*, wo sie auch wieder aufstehen können
- das *Spiel* lieben sie
- Sie lernen einen alltäglichen Ablauf kennen und ähm, *spielerisch*, sie merken gar nicht, was sie dort lernen
- kommt noch das *Spiel* mit den Geräuschen
- ich erkläre die Spiele immer mit den Kindern
- ...

L'enseignante relève l'idée que les jeux présentés aux enfants sont réfléchis et permettent le développement. Elle dit dans l'un de ses commentaires : « Für uns ist es Arbeit, für die Kinder ist es ein Spiel ».

Elle relève souvent dans les commentaires les actions qu'elle fait elle-même qui se rapportent au rôle de l'éducateur. Elle répète souvent en s'observant : ich *sehe*, ich *gehe* durch die Gruppen um zu *schauen*, zu *begleiten* und sie auch zum Teil wieder individuell zu *fördern*, ...

L'enseignante met en évidence les interactions créées entre les enfants et entre les enfants et elle-même. Elle relève aussi qu'elle les interroge, pas tous de la même manière, car elle pose des questions en fonction du niveau des enfants et des degrés. Avant de commencer une activité, elle donne des explications et fait des démonstrations en incluant quelques élèves : « Dort erklär ich die Posten und dann mache ich oft mit Demonstrationen, indem ich aber auch die Kinder miteinbeziehe ».

Ci-dessus nous avons relevé les passages analysés qui font référence au jeu. Nous ferons un lien entre les éléments cités et les concepts dans le tableau récapitulatif en fin de chapitre. C'est dans l'interprétation que nous justifierons ces éléments par une discussion plus approfondie.

6.3.3 Kindergarten

Dans l'esprit de Fröbel, le jardin d'enfants n'est pas destiné à la transmission de savoirs scolaires tels que lire, écrire et calculer. Le jardin d'enfants a pour mission de favoriser le développement global de l'enfant, à travers le jeu, mais également de développer le mouvement, à travers les rondes et à cultiver de petits jardins (Schärer, 2008, p.34).

Le mouvement est important pour l'enseignante, elle le dit au début de ses commentaires. Elle introduit régulièrement des activités qui font bouger les enfants, car leur capacité à se concentrer est petite. Elle précise qu'une pause en mouvement redonne de l'élan et de la motivation à l'enfant. Elle le dit ainsi dans ses commentaires : « das sind kleine Pausen

die den Kindern wieder neuen Elan gibt, neue Kraft, neue Motivation und neue Konzentration ». Elle répète plusieurs fois les termes « Bewegung – bewegen » ou des termes en lien avec le mouvement :

- dort kann die Kinder wieder *aufstehen*, sich *bewegen* und nicht eine Stunde lang auf ihrem Stuhl sitzen ohne eine *Bewegung* zu machen, das ist wirklich auch wichtig
- Wieder eine *Bewegung*, eine Veränderung, dadurch wird den Kindern nicht langweilig, sie sind motiviert etwas Neues zu machen
- habe ich gewählt, dass die Kinder wissen was es ist, dass sie *aufstehen*, dort sind sie auch *körperlich* am Erleben
- so kann man dann sich *körperlich bewegen*, aber trotzdem kognitiv dabei bleiben
- Und es ist eben immer wieder wichtig, dass die Kinder immer wieder sich *körperlich bewegen* können...
- gibt es wieder eine neue *Bewegung* und dann haben sie wieder Zeit zwei, drei Sekunden zu schwatzen
- ...

Le mouvement a été sollicité à travers des jeux, à travers des jeux musicaux et une ronde en début de matinée. Elle cite également les principes E-I-S de Bruner.

Ci-dessus nous avons relevé les passages analysés qui font référence aux caractéristiques du Kindergarten. Nous ferons un lien entre les éléments cités et les concepts dans le tableau récapitulatif en fin de chapitre. C'est dans l'interprétation que nous justifierons ces éléments par une discussion plus approfondie.

6.3.4 Matériel

Le matériel conçu et développé par notre pédagogue est constitué d'un ensemble de solides, surfaces, lignes et points. Il comprend également les « dons » et les « occupations ». Il est réfléchi et contribue au développement de l'enfant.

Aucun commentaire de l'enseignante ne se rapport spécifiquement au matériel fröbelien. D'ailleurs, dans sa leçon, elle utilise divers matériel et support, mais aucun ne fait référence à Fröbel.

Cependant, nous tenons à ajouter qu'en ayant observé la salle de classe lors de notre intervention, nous avons repéré des jeux et matériaux pouvant être reliés à la pédagogie de Fröbel. Nous avons relevé que tout le mobilier de la classe était en bois, y compris le coin de la dinette et tous ses éléments. Le coin réservé aux jeux de constructions était composé de petits cubes et diverses formes en bois et en couleur.

Ci-dessus nous avons relevé les passages analysés qui font référence au matériel Montessori.

6.3.5 Tableau récapitulatif

Dans le tableau récapitulatif ci-dessous nous avons relevé des termes issus des commentaires de l'enseignante 2 qui caractérisent les concepts de Friedrich Fröbel. Les termes relevés se retrouvent dans l'analyse des concepts ci-dessus. Certains de ces termes sont suivis d'une parenthèse dans laquelle est inscrite la caractéristique précise du concept. Les caractéristiques mises entre parenthèses sont l'abréviation et le chiffre repris du tableau récapitulatif n°3, celui qui se trouve à la fin du cadre conceptuel. Le but de cette synthèse est de mettre en lumière les concepts les plus investis par l'enseignante 2. C'est dans l'interprétation que nous justifierons ces éléments par une discussion plus approfondie.

Concepts de la pédagogie de Friedrich Fröbel		
Jeu	Kindergarten	Matériel
<ul style="list-style-type: none">○ Jeu-jeux, activités ludiques (D2-C4)○ Interactions (C1)○ Besoins de l'enfant (C3)○ Regarder, voir, observer, différencier, interpeller, accompagner (C5)	<ul style="list-style-type: none">○ Travailler sans s'en rendre compte (C6-C7)○ Mouvement (C8)	<ul style="list-style-type: none">○ Expliquer, démontrer (C10)○ Permet le développement (C12)

Tableau 6 Synthèse des concepts de Friedrich Fröbel investis par l'enseignante 2

7. Interprétation de l'analyse des données

Dans cette partie, nous allons revenir sur les éléments obtenus dans les analyses des commentaires des deux enseignantes. Ces éléments, nous allons les mettre en lumière grâce aux éléments théoriques développés dans le cadre conceptuel. Ce que nous obtiendrons de cette partie nous permettra de répondre à notre question de recherche, qui est, rappelons-nous :

« Que reste-t-il des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans l'enseignement en enfantine de nos jours en Valais, respectivement dans le Valais romand et dans le Haut-Valais ? »

Afin de répondre à cette question, nous allons reprendre chacun des concepts développés des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel et nous allons les mettre en lien avec les points théoriques issus de notre cadre conceptuel.

7.1 Interprétation de l'analyse des caractéristiques de la pédagogie de Maria Montessori dans le discours de l'enseignante 1 (Valais romand)

7.1.1 Les périodes sensibles

Les périodes sensibles par lesquelles passe l'enfant sont celles de l'ordre, du mouvement, du langage et du sens social. Elles relèvent des besoins de l'enfant et permettent un changement dans le développement de l'enfant.

« Durant les périodes sensibles, l'enfant est naturellement réceptif à l'égard de certaines influences du milieu, qui l'aident à maîtriser certaines fonctions naturelles et à accéder à une plus grande maturité » (Röhrs, 1994, p. 10).

Plusieurs éléments sont ressortis des commentaires de l'enseignante 1 (Valais romand) et se rapportent aux différentes périodes. Il est important de dire que l'enseignante se base sur ses observations et sa pratique pour affirmer ces éléments. En analysant les commentaires nous avons relevé que l'enseignante 1 met en évidence trois de ces quatre périodes sensibles : la période sensible de l'ordre, du langage et du sens social.

Tout d'abord, l'enseignante explique qu'à la fin de la leçon de dessin, les enfants participent au rangement de la classe qui se fait en musique. Elle précise que les élèves ont l'habitude de ce petit rituel. Le terme « rangement » nous a immédiatement amené à la *période sensible de l'ordre*, qui correspond à la caractéristique 1 de notre tableau 2. Durant cette période l'enfant apprend à ranger. L'ordre est important pour l'enfant et un environnement rangé lui permet de mieux le connaître et de mieux construire sa pensée. L'ordre met l'enfant en sécurité et l'aide à installer ses repères. L'ordre lui offre la possibilité de s'orienter (Apprendre à éduquer – Les périodes sensibles selon Maria Montessori – catégorie pour les grands, 2005, p.11). De plus, le terme de « rituel » est important. Les rituels sont, dans le cadre de l'enseignement, des habitudes qui organisent la vie de la classe et dont l'objectif est de viser l'autonomie. En enfantines, les rituels favorisent les apprentissages et règlent les comportements (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2007). Organiser la vie de classe c'est organiser l'environnement de l'enfant et un environnement organisé permet à l'enfant de mieux le connaître et de se développer.

Ensuite, l'enseignante 1 relève le changement et l'évolution de ses élèves entre le début de la 1H et la fin de la 2H. Elle justifie cette évolution par les progrès relevés dans leur expression orale et leurs interactions avec les autres. L'expression orale est directement liée à la *période sensible du langage*, qui correspond à la caractéristique 3 de notre tableau 2. En effet, l'enfant va être sensible au langage et va s'imprégner de celui-ci grâce à son esprit absorbant. Il va écouter, absorber ce qu'il entend et va imiter les gens qu'il

observe. C'est ainsi qu'il va développer le langage (Ançay, 2009). L'enfant qui entre en enfantine se retrouve constamment en interaction avec ses camarades et la maitresse. Le milieu est riche quant aux éléments linguistiques qu'il offre à l'enfant. Celui-ci est donc stimulé par son environnement pour développer son langage. Nous pouvons relier à cette période sensible du langage le constat de l'enseignante qui relève qu'en début d'année, durant les réunions, l'enfant est souvent dans un langage descriptif et qu'en fin d'année, il arrive à définir le travail fait par un camarade.

Finalement, en relevant l'évolution des enfants, l'enseignante énonce les interactions avec les autres. Nous relierons cette affirmation à la *période sensible du sens social*, qui correspond à la caractéristique 4 de notre tableau 2. Pour l'enseignante ce concept est important, car elle précise que « le développement social de l'enfant est l'un des points phares du travail en enfantine ». Dans le cadre de l'école, l'enfant doit s'adapter au groupe et doit adopter les règles de vie mises en place par l'enseignante. Pour cela il va imiter les comportements des autres et se construire en tant qu'individu appartenant à un groupe. Le développement social, l'appartenance à un groupe et l'adaptation au groupe se font grâce aux interactions avec les autres. L'enseignante rajoute que « l'interaction permet à l'élève de sortir de son égocentrisme et d'intérioriser les règles de vie ». Nous ajoutons que pour appartenir et pour s'adapter à un groupe, il faut qu'il y ait du respect. C'est également un élément qui est relevé par l'enseignante, qui insiste sur le respect et le non jugement de valeur.

7.1.2 Aide moi à faire seul et la voie éducative

L'éducateur qui connaît les principes de Maria Montessori doit connaître les étapes de développement de l'enfant, aménager l'environnement pour que l'enfant puisse s'épanouir et se développer. Il doit guider, accompagner et aider l'enfant selon ses besoins tout en respectant son rythme. Grâce à l'adulte, l'enfant apprend à faire seul, se responsabilise et développe sa motivation et son autonomie.

Plusieurs éléments sont ressortis des commentaires de l'enseignante 1 (Valais romand) et se rapportent à ces concepts.

Tout d'abord, l'enseignante relève plusieurs éléments qui se rapportent aux *rôles de l'éducateur*. Elle dit que l'enseignant est un guide pour l'enfant, qu'il doit expliquer, accompagner et faire avec l'enfant pour qu'il comprenne. Pour aider l'enfant à saisir le sens des apprentissages, l'enseignant doit verbaliser ses gestes. Parfois, il reste en retrait lorsqu'il s'agit d'observer un enfant. Tous ces éléments figurent dans la théorie de Maria Montessori. Si nous reprenons la caractéristique 8 de notre tableau 2, l'éducateur est observateur, guide et accompagnateur.

Ensuite, elle ajoute que l'éducateur doit « faire avec, jusqu'à ce que celui-ci soit capable de faire seul » et qu'il doit permettre à l'enfant de devenir autonome, caractéristique 13 de notre tableau 2. Elle reprend ici les termes du concept, à savoir « aide-moi à faire seul », caractéristique 11 de notre tableau 2.

Puis, l'enseignante aborde dans ses commentaires la réunion. Le principe de la réunion est un principe pédagogique durant lequel les enfants et l'enseignante échangent autour d'une production faite auparavant par un élève. La réunion permet à l'enseignante de relever les savoirs que les enfants mettent en évidence de manière implicite et de choisir ensuite lequel des savoirs sera travaillé dans une séquence planifiée. La réunion se fait régulièrement et les enfants comprennent vite le déroulement de cette activité. Ils comprennent vite, car l'activité est régulièrement répétée et les enfants sont entraînés. L'enseignante dit « le déroulement de la première partie se passe bien, les enfants connaissent le principe de la réunion ». Constatons que si les enfants connaissent bien le principe de la réunion et qu'ils ont développé leur expression orale, c'est que l'activité

s'est faite plusieurs fois. Il est important de relever que la répétition d'un exercice, caractéristique 12 du tableau 2, amène à la maîtrise de celui-ci. Maria Montessori (1994) dit : « plus un exercice était enseigné avec exactitude, plus il semblait devenir stimulant à répétitions inépuisables (p.106).

Finalement, en commentant l'enregistrement, l'enseignante précise que durant la réunion elle laissait les enfants interagir librement entre eux. Plus tard dans ses commentaires, elle précise que durant l'activité du dessin du monstre, elle les laissait avancer librement à leur rythme. Elle passait auprès des élèves uniquement pour s'assurer de la bonne compréhension de l'exercice. Enfin, elle relève que les enfants qui ont fini le dessin ont la liberté du choix de l'occupation. Nous constatons qu'à trois reprises, l'enseignante met en évidence la liberté de l'enfant. En effet, la liberté des enfants est essentielle dans la pédagogie de Maria Montessori. D'ailleurs, Röhrs (1994) soutient cet élément en écrivant : « Il importe de "laisser faire" la nature le plus librement possible, et plus l'enfant sera libre dans son développement, plus rapidement et plus parfaitement il atteindra ses formes et ses fonctions supérieures » (p.3). A cette liberté de l'enfant, nous pouvons ajouter le fait qu'elle tient compte du rythme de travail de l'enfant. Ces deux éléments représentent la caractéristique 10 de notre tableau 2.

7.1.3 Matériel Montessori

Le matériel éducatif pensé par Maria Montessori a pour but de mettre de l'ordre dans l'environnement de l'enfant. Il se doit de stimuler les enfants de par leur beauté et leur conception, de favoriser l'autocorrection, de renforcer la liberté du choix et la discipline et de permettre un développement guidé et assuré des enfants.

A priori, l'enseignante ne relève rien qui qualifierait de près ou de loin le matériel Montessori. Cependant, en réfléchissant sur les différents coins de la classe (voir description de la classe faite par l'enseignante) nous pouvons relever que le coin expression composé de marionnettes, costumes, doudous et foulards peut se rapporter aux activités de la vie pratique et quotidienne. Les activités essentiellement apprises dans ce domaine sont : les soins du corps, s'habiller, se lacer les chaussures, boutonner, nettoyer, laver les mains, repasser, remercier, saluer, la gymnastique, les travaux manuels et la causerie. Nous pouvons imaginer qu'en se déguisant les enfants doivent s'habiller et se boutonner les costumes. Ainsi deux éléments seraient investis. Les soins du corps pourraient être abordés dans le cas où les enfants s'adonnent à un jeu de rôle et qu'ils jouent à prendre des bains aux doudous ou aux marionnettes. Alors l'enseignante peut intervenir et susciter leur intérêt par des questions ou en leur donnant des éléments sur l'importance de se laver et de prendre soin du corps. D'autres activités de ce domaine comme remercier, saluer relèvent éventuellement des règles instaurées en classe. Finalement la gymnastique, les travaux manuels font partis des domaines disciplinaires à enseigner. Pour le reste, certaines activités font partis de l'apprentissage quotidien comme se servir des couverts, verser les liquides ou encore lacer les chaussures.

Pour terminer, nous pouvons imaginer que dans le coin construction, l'enfant dispose de toutes sortes de pièces. Ainsi, l'enfant va pouvoir ordonner, classifier, trier en fonction des tailles, des couleurs, de la matière et des formes. Ces activités peuvent être liées à celles du domaine des sens de Maria Montessori.

Maintenant que nous avons repris les éléments obtenus dans l'analyse des commentaires de l'enseignante 1, passons aux éléments obtenus dans les analyses des commentaires de l'enseignante 2. À la fin de cette partie, nous élaborerons une synthèse des observations relevées dans les discussions menées ci-dessus.

7.2 Interprétation de l'analyse des caractéristiques de la pédagogie de Friedrich Fröbel dans le discours de l'enseignante 2 (Haut-Valais)

7.2.1 Le jeu

Le concept du jeu se trouve au centre de la pédagogie de Friedrich Fröbel. Dans sa théorie, il insiste sur l'importance du jeu dans les interactions entre l'enfant et son environnement et entre l'enfant et les personnes qui jouent avec lui. De plus, pour le pédagogue, le jeu permet à l'enfant de se connaître lui-même et de connaître son environnement (Schärer, 2008).

Dans les commentaires de l'enseignante 2, le terme « Spiel » revient à plusieurs reprises. Le jeu est très présent dans la leçon enregistrée. Comme nous avons décrit plus haut, la séance se composait de plusieurs parties et pourtant les enfants étaient concentrés et actifs tout le long. Cela se justifie par le fait que les activités planifiées étaient ludiques. Il est donc évident que le concept central des jardins d'enfants de Fröbel se retrouve dans l'enseignement de cette enseignante qui dit que le jeu a « eine wichtige Rolle ».

Elle relève également que les jeux présentés aux enfants sont réfléchis et permettent le développement. Elle dit également : « für uns ist es Arbeit, für die Kinder ist es ein Spiel ». Elle met en évidence ici l'élément 2 de la définition du concept du jeu qui se trouve dans le tableau 3 (D2). En effet, le jeu est une forme de travail, une forme de travail dominante dans la leçon enregistrée. C'est également une forme éducative, car les enfants apprennent des choses à travers le jeu. Nous tenons à éclairer le côté éducatif du jeu. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, le jardin d'enfant n'est pas destiné à la transmission de savoirs scolaires, tels que lire, écrire et calculer. Mais à travers le jeu l'enfant apprend à mieux se connaître lui-même, à mieux connaître son environnement et les personnes qui jouent avec lui. Elle mentionne aussi les interactions dans ses commentaires, ce qui se rattache au fait de mieux connaître les autres et soi-même. Schärer (2008) cite un extrait de Fröbel : « le jeu montre d'une façon voilée les lois de la vie comme de la nature » (p.31-32). Le jeu permet donc le développement psychique, physique et social. Nous mettons ici en lumière les caractéristiques 1 et 4 de notre tableau 3.

Finalement, en relevant ses gestes professionnels (observer, questionner, expliquer, démontrer et passer dans les groupes) l'enseignante met bien en évidence le rôle qu'à l'éducateur. Dans la pédagogie du jeu, le rôle de l'adulte, qu'il soit parent ou professionnel, est de guider l'enfant à se révéler à lui-même dans le jeu. L'adulte doit également accompagner et stimuler l'enfant tout en veillant à ce que le jeu soit approprié à son développement, caractéristique 5 de notre tableau 3 (Soëtard 1990).

7.2.2 Kindergarten

Comme nous l'avons énoncé plus haut déjà, le jardin d'enfants a pour mission de favoriser le développement global de l'enfant, à travers le jeu, mais également de développer le mouvement, à travers les rondes et à cultiver de petits jardins (Schärer, 2008, p.34).

Dans le paragraphe précédent nous avons déjà parlé du développement global à travers le jeu. Dans cette partie, l'enseignante a insisté sur un second élément très important : le mouvement. L'enseignante relève plusieurs éléments pertinents au sujet du mouvement. Elle dit que cela redonne de l'élan et de la motivation. L'enfant a besoin de bouger, c'est pourquoi son développement doit se faire essentiellement en mouvement à cet âge. Toute sa séance est construite sur la base du jeu et du mouvement. Ce qui est tout à fait remarquable et intéressant.

En commentant l'enregistrement de sa pratique, elle fait référence à Bruner et les principes E-I-S. Jérôme Bruner (1915-2016) était un psychologue cognitiviste. Les principes E-I-S cités par l'enseignante se réfèrent aux modèles de représentation du savoir de Bruner, à savoir : le mode enactif (E), le mode iconique (I) et le mode symbolique (S). Selon le psychologue, le développement cognitif est une évolution de ces trois modes. Dans sa théorie, Bruner dit que les êtres humains se représentent leurs connaissances du monde de trois façons. La première façon passe par « l'action, ce sont les savoir-faire. La seconde passe par l'image, ce sont les représentations iconiques. La troisième, finalement, passe par les symboles ; ce sont les encodages symboliques, comme le langage ou les mathématiques » (Barth, 1985, p. 51-52). Dans ses commentaires l'enseignante parle de Bruner lorsqu'elle explique qu'après une phase d'enseignement frontal, dans laquelle l'enseignante pose des questions aux enfants et cherche à les reconnecter avec la matière, elle poursuit par une activité en mouvement qui permet également de se reconnecter avec la matière. Elle précise qu'un enfant qui a de la peine à passer du mode enactif au mode iconique (représentation mentale), il faut le replonger dans le mode enactif pour qu'il puisse saisir le sens des activités. Ces principes rejoignent les caractéristiques 6, 7 et 8 de notre tableau 3 en se rapportant au mouvement, au développement global de l'enfant et au cadre structuré que représente le jeu.

7.2.3 Matériel

Le matériel conçu et développé par notre pédagogue est constitué d'un ensemble de solides, surfaces, lignes et points. Il comprend également les « dons » et les « occupations ».

Nous avons relevé dans l'analyse des commentaires de l'enseignante 2 que celle-ci ne parle pas du tout du matériel utilisé durant la leçon, mis à part des images en début de séance. Le matériel conçu par Fröbel ne figure pas du tout dans ses commentaires. Cependant nous avons repéré dans la classe, lors de notre rencontre, des objets et du matériel qui se rapportent au matériel du pédagogue. Nous avons remarqué que le mobilier de la classe était en bois. Le bois est le matériel dont étaient faits les cubes, les cylindres et les boules dans les dons. De plus, dans tous les jeux de construction il y a plusieurs formes dont des cubes, des cylindres et des boules. Nous pensons que le matériel de Fröbel est rependu dans les classes enfantines, mais qu'il ne fait pas l'objet d'une activité isolé. Il est mêlé au matériel que nous trouvons dans les jeux symboliques ou libres. Pour illustrer notre affirmation, voici un exemple. Dans une classe enfantine il est courant de trouver un coin bricolage dans lequel l'enfant peut trouver des feuilles, des poinçons, des perles, des paillettes...etc. Avec ce matériel, l'enfant a la possibilité de pratiquer le piquage et le pliage. Donc le matériel et le but recherché par ce matériel existes, mais ils ne sont pas présentés comme le coin des occupations dans lequel les enfants doivent expérimenter ces diverses activités. Le matériel de Fröbel est un matériel généralisé de nos jours. Pour conclure, précisons que l'enseignante énonce dans ses commentaires qu'elle a l'habitude d'expliquer et de démontrer le jeu ou l'activité qu'elle présente aux enfants. Cela fait référence aux rôles de l'éducateur énoncés plus haut.

7.3 Synthèse des observations menées

Maintenant que nous avons repris les éléments obtenus dans l'analyse des commentaires de l'enseignante 1 et de l'enseignante 2, nous allons faire une synthèse des éléments discutés ci-dessus. Dans cette partie, il s'agit de présenter les éléments essentiels à retenir de nos interprétations. Nous allons commencer par synthétiser les éléments discutés qui concernent l'enseignante 1, puis nous ferons de même pour l'enseignante 2. En dernier point nous ferons un bilan sur la recherche menée et nous reviendrons sur la question de recherche.

7.3.1 Synthèse des observations menées dans l'interprétation des éléments obtenus dans les commentaires de l'enseignante 1 (Valais romand)

Les éléments repris et discutés dans l'interprétation des caractéristiques de la pédagogie de Maria Montessori dans le discours de l'enseignante 1 nous amène à dire que les principes de la pédagogie de Maria Montessori sont présents dans l'enseignement en enfantine, mis à part le concept du matériel Montessori. L'enseignante 1 fait référence à trois périodes sensibles importantes qu'elle a parfaitement défendues. De plus les caractéristiques des concepts « aide-moi à faire seul » et de la voie éducative sont également apparues dans ses commentaires. Elle n'a présenté aucun matériel Montessori et elle a précisé qu'elle ne savait pas si elle en possédait. Cela nous permet de constater qu'elle ne connaît pas ce matériel. Mais, nous pouvons affirmer que les principaux concepts qui régissent la pédagogie de Maria Montessori sont toujours d'actualité.

En effet, d'après ce qui a été vu, enregistré et entendu, nous devons mettre l'enfant au centre de notre enseignement et nous devons toujours tenir compte de ses besoins et de son développement. Un enfant doit vivre ses expériences, évoluer selon son rythme et développer son potentiel humain. C'est pour cela que l'enseignant doit offrir un milieu pertinent, stimulant et enrichissant pour permettre à l'enfant de se développer physiquement, psychiquement et socialement. La pédagogie de Maria Montessori est basée sur le développement de l'enfant et nous devons toujours en tenir compte. Forcer et brusquer un enfant engendre des complications et ce n'est pas le but recherché. Il faut laisser le temps à l'enfant et il faut lui faire confiance et l'accompagner dans son accomplissement de soi.

Cependant, il nous faut relever que même si ces les principaux concepts sont présents dans son discours, l'enseignante ne se sentait pas concernée par cette pédagogie. Nous nous expliquons. Quand l'enseignante fait référence à la période sensible du sens social, par exemple, elle ne dit pas les termes « période sensible » ou « sens social » et elle ne fait pas référence à Maria Montessori. Puis, elle dit à la fin des commentaires qu'elle ne sait pas si elle possède du matériel Montessori. En ayant remarqué cela, nous comprenons que les gestes professionnels de l'enseignante ne sont pas animés par les principes de la pédagogue italienne, mais pourtant son discours nous témoigne le contraire.

Nous tenons à mettre en évidence un élément cité et commenté par l'enseignante qui est le principe de la réunion. En effet, ce principe pédagogique ne ressort pas dans la pédagogie de Maria Montessori. Il fait référence à ce qui nous est enseigné dans le cadre de notre formation à la Haute école pédagogique du Valais. Le principe de la réunion est une transition vers les activités construites et se rapporte à une démarche pédagogique étudiée durant notre formation.

Pour conclure, nous remarquons que les idées et les principes de la pédagogie de Maria Montessori sont toujours d'actualité. Malgré le fait que le matériel n'a pas été présents dans le discours de l'enseignante, nous avons pu faire des liens avec le matériel de la classe et cela n'est pas négligeable. Notons que même si la pédagogie de Maria Montessori n'est pas citée dans le Plan d'études romand, elle est compatible avec cet outil de référence pour les enseignants romands.

7.3.2 Synthèse des observations menées dans l'interprétation des éléments obtenus dans les commentaires de l'enseignante 2 (Haut-Valais)

Les éléments repris et discutés dans l'interprétation des caractéristiques de la pédagogie de Friedrich Fröbel dans le discours de l'enseignante 2 nous amène à dire que les principes de la pédagogie de Fröbel sont présents dans l'enseignement en enfantine, mis

à part le concept du matériel. L'enseignante 2 a fait référence au jeu et à ses enjeux, aux rôles de l'éducateur et l'importance du mouvement qui contribue au développement global de l'enfant (mission du Kindergarten). Elle ne présente aucun matériel fröbelien et n'en fait pas référence dans son discours. Mais, nous pouvons affirmer que les principaux principes qui régissent la pédagogie de Friedrich Fröbel sont toujours d'actualité dans l'enseignement en enfantine dans le Haut-Valais.

Revenons à l'extrait de notre journal de bord de formation qui dit : « Première journée de stage terminée. Je suis soulagée. La langue ne sera pas un obstacle d'après la journée d'aujourd'hui. Première impression : les enfants sont très libres, assez bruyants, ils jouent beaucoup. Je remarque que de mon temps et encore aujourd'hui je pense, l'enfantine est plus stricte et l'enseignement est plus scolaire chez nous que dans le Haut-Valais... » (Mon journal de bord, première année de formation, 2014). Ces quelques mots représentent parfaitement le Kindergarten fröbelien.

Le jeu est au centre de l'activité enfantine. Nous l'avons constaté en intervenant dans la classe de l'enseignante 2 et le Lehrplan 21 l'affirme aussi. Le jeu est également au centre de la pédagogie de Fröbel. Ce concept principal est donc toujours d'actualité. A présent nous comprenons cette ambiance et nous sommes capable de la justifier.

L'enseignant choisit le matériel, les jeux et les activités qu'il présente à l'enfant. Il les choisit en fonction de leurs capacités, de leur niveau de développement et en fonction de ce qu'il veut faire émerger des jeux. Même si les apprentissages scolaires ne font pas partie de la mission du Kindergarten selon Fröbel, l'enseignant doit travailler des concepts présentés dans le Lehrplan 21 et spécifiques à toutes les disciplines.

L'enseignante fait également référence à un autre pédagogue : Bruner. Ces connaissances viennent de ce qu'elle a appris durant sa formation à la Haute école pédagogique du Valais.

Pour terminer, nous remarquons que les principes de la pédagogie de Friedrich Fröbel sont toujours d'actualité. Malgré le fait que le matériel n'a pas été présent dans le discours de l'enseignante, nous avons pu faire des liens avec le matériel de la classe et cela n'est pas négligeable. Notons que même si la pédagogie de Fröbel n'est pas citée dans le Lehrplan 21, elle est compatible avec cet outil de référence pour les enseignants des régions alémaniques.

7.3.3 Bilan et retour sur le questionnement

En réalisant cette recherche, nous cherchions à répondre à la question suivante : « Que reste-t-il des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans l'enseignement en enfantine de nos jours en Valais, respectivement dans le Valais romand et dans le Haut-Valais ? ». Après avoir analysé et interprété nos données nous pouvons enfin apporter une réponse.

Dans les paragraphes précédents, nous avons mis en lien nos résultats et notre partie théorique. Nous avons conclu que les principes et les caractéristiques de nos deux précurseurs de la pédagogie enfantine dans les écoles enfantines de nos jours en Valais sont toujours d'actualité.

Nous avons relevé que ces deux pédagogies sont compatibles avec les plans d'études en vigueur dans notre canton, même si les noms de Montessori et de Fröbel ne sont pas cités.

Nous avons relevé que les enseignantes ne se sentent pas forcément concernées par ces pédagogies et pourtant leurs discours témoignent du contraire. Nous retrouvons même

les « ambiances » recherchées par nos précurseurs. Maria Montessori défendait une pédagogie scolaire et cela se retrouve dans l'enseignement en enfantine de nos jours. Friedrich Fröbel était plutôt centré sur l'aspect humain et la liberté de l'être et cette ambiance se retrouve dans l'enseignement en enfantine dans le Haut-Valais.

Elles citent toutes des concepts tirés d'autres pédagogies. Ces connaissances leur ont été transmises durant leur formation à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS). Ayant nous-même suivi la formation initiale à la HEP-VS à Saint-Maurice, nous pouvons relever que le pédagogue qui est au centre des discussions professionnelles actuelles dans le Valais-romand est Vygotsky. Nous avons appris à justifier nos pratiques enseignantes en enfantines par le biais de sa théorie et nous pouvons également dire que l'enseignante 2 a également été initiée à sa théorie.

Cela nous amène donc à dire que même si nous n'avons pas été formée à la manière de Montessori ou de Fröbel, les principes se retrouvent dans les pratiques actuelles. Nous en concluons que les pédagogies originelles se retrouvent dans les pédagogies plus récentes. Nous apprenons des pédagogies qui se basent elles-mêmes sur les pédagogies originelles. Nous possédons donc, dans le fond, les bases des pédagogies originelles que nous avons appris à travers d'autres noms plus récents.

Au début de ce travail de recherche, nous avons également trois sous-questions sur lesquelles il nous faut revenir. Tout d'abord nous nous demandions si les noms de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel ainsi que leur pédagogie sont connus des enseignants. Suite à nos rencontres avec les enseignantes et leurs contributions à notre travail, il est clair que les noms de ces pédagogues sont connus, mais les principes pédagogiques ne le sont pas ou alors beaucoup moins. Ensuite nous nous demandions si les pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel concordent toujours avec le cadre des écoles enfantines décrit dans les plans d'étude. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, ces pédagogies sont tout à fait compatibles avec les plans d'études en vigueur dans notre canton, même si les noms de Montessori et Fröbel n'y figurent pas. Finalement nous souhaitions savoir si la formation initiale primaire contribue à la conservation des principes de ces pédagogies. Nous avons clairement répondu plus haut également. La formation initiale primaire conserve les principes de ces pédagogies à travers d'autres pédagogues plus modernes.

8. Distance critique

Notre travail a fait l'objet d'une recherche présentant des résultats ainsi qu'une interprétation de ces résultats. Comme toute recherche, elle possède ses limites et ses forces. Nous présenterons donc dans un premier temps les difficultés rencontrées puis dans un second temps les points forts de notre travail de Bachelor.

8.1 Limites de la recherche

Notre première limite concerne la rédaction de la partie théorique. En effet, il nous a fallu du temps pour cibler la matière. A l'orale, nous savions toujours expliquer de manière très claire ce que nous recherchons à travers ce travail, mais nous avons de la peine à y mettre les bons mots. Cela a engendré un réajustement des contenus à plusieurs reprises avant d'arriver à ce qui vous a été présenté.

Puis, notre seconde limite concerne la population. Nous avons débuté notre travail au début de l'année 2016. Nous avons peiné à trouver les personnes dont le profil correspondait à ce que nous cherchions. Une fois que nous avons trouvé les deux enseignantes, la fin de l'année approchait. La fin de l'année était un gros souci et un obstacle, car les enseignantes avaient moins de disposition. La prise de rendez-vous a été quelque peu critique. De plus, notre échantillon se compose de deux enseignantes. Pour avoir des résultats plus pertinents, il aurait fallu davantage d'enseignants. Il aurait fallu avoir des jeunes enseignants qui ont récemment fini leur formation HEP-VS et des enseignants des premières volées de la HEP-VS. Il aurait été pertinent d'avoir également des enseignants qui ont été formés à l'Ecole normale.

8.2 Forces de la recherche

La première force que nous souhaitons relever est la pertinence du sujet. Nous avons trouvé très intéressant de se concentrer sur les deux régions linguistiques du Valais et de nous plonger dans l'histoire de l'éducation infantile et dans les anciennes pédagogies. Nous avons apprécié de découvrir l'évolution de l'enseignement dans notre pays et dans notre canton. Ce travail a énormément nourri notre culture générale et a enrichi notre conscience et notre pratique professionnelles.

Puis, nous pensons que notre sujet est intéressant et que le choix de notre méthode d'analyse, différente de ce que nous avons lu dans divers travaux de fin d'études, est un point fort, car elle entraîne une autre position du chercheur (nous). Nous sommes satisfaite de ce choix.

9. Conclusion

9.1 Apport général

Tout d'abord, ce travail de recherche nous a permis d'élargir notre culture générale. Grâce aux lectures que nous avons faites nous avons pu apprendre comment l'enseignement a évolué dans notre pays. Puis, nous avons pu consolider certaines connaissances comme les apports des plans d'études. Aujourd'hui nous connaissons les bases de notre enseignement. Nous portons un autre regard sur le travail en enfantine et nous pensons avoir tous les outils en mains pour développer de bons gestes professionnels. Finalement, grâce à notre travail de mémoire, nous avons développé des savoirs.

Ce travail nous a permis de mener une recherche du début jusqu'à la fin. Nous avons choisi un thème et nous l'avons présenté. Puis il a fallu construire notre recherche autour de ce noyau. Il a fallu être convainquant, clair et précis. Ensuite, il a fallu mener deux entretiens en autoconfrontation simple. Découvrir et expérimenter cette méthode nous a plongé dans la peau d'un vrai chercheur et les résultats obtenus étaient pertinents à analyser. Finalement, grâce à ce travail de mémoire, nous avons développé des savoir-faire.

Découvrir et approfondir les principes et les caractéristiques des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel, puis observer des séances d'enseignement et analyser les commentaires des enseignantes confrontées à leur propre pratique en faisant des liens avec la partie théorique, toutes ces étapes nous ont poussée à nous questionner sur notre propre fonctionnement en classe et nos propres gestes professionnels. Ce mémoire nous a beaucoup appris sur nous-même. Il nous a demandé de la patience, de la rigueur et de la détermination. Malgré les obstacles et les difficultés rencontrées, il a fallu savoir prendre de la distance et se relancer dans la rédaction. Ce travail a été une expérience professionnelle, mais également personnelle très enrichissante. Grâce à notre travail de mémoire, nous avons développé des savoirs-être.

9.2 Prolongations et perspectives

Notre travail n'est pas une fin en soi. Bien au contraire, il peut être le point de départ de bien d'autres travaux de recherche. D'autres éléments peuvent venir compléter notre thématique.

Dans notre travail nous nous sommes intéressée à l'héritage des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans l'enseignement en enfantine du canton du Valais. Nous avons utilisé la méthode d'entretien en autoconfrontation simple pour récolter les données. Puis, nous avons analysé les commentaires des enseignantes confrontées à leur propre pratique. Il a fallu établir des liens entre leurs commentaires et les principes des pédagogies originelles. Pour pousser ce travail de recherche plus loin, nous pourrions observer les enfants et leurs comportements afin d'isoler les caractéristiques des pédagogies en question. Il serait également pertinent d'établir un dispositif qui mettrait en œuvre les principes des deux pédagogies et de les tester sur le terrain sur une durée déterminée. Le but serait de d'observer si le dispositif est plus adapté aux enfants et s'ils sont plus réceptifs à cette méthode plutôt qu'à une autre.

Comme nous avons mentionné les différents cadres théoriques que nous avons étudiés durant notre formation à la Haute école pédagogique, il serait possible de développer ces pédagogies plus récentes et les mettre en lien avec les pédagogies originelles. Le but serait de relever comment les pédagogies plus récentes conservent ou pas les principes des pédagogies plus anciennes.

10. Références bibliographiques

- Alberto, B., & Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme
- Ançay, S. (2009). *L'héritage de la pédagogie de Maria Montessori dans les classes enfantines valaisannes* (Mémoire de fin d'étude, HEP-VS, Saint-Maurice).
- Barth B.-M. (1985). *Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique*. Repéré à http://www.persee.fr/doc/AsPDF/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656.pdf.
- Briquet-Duhazé, S., & Quibel-Périnelle, F. (2007). *Les rituels à l'école maternelle*. Clamecy : Bordas.
- CIIP (Avril 2007). L'histoire de l'école enfantine. *Bulletin CIIP*, No 20, 3-4.
- CIIP (Avril 2007). Kindergarten vs école enfantine ou socialiser vs scolariser. *Bulletin CIIP*, No 20, 12.
- CIIP. (2012). *Plan d'études romand*. [version électronique]. Neuchâtel : CIIP. Consulté le 20 février 2016 dans <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg3/>
- CIIP. (2012). *Plan d'études romand*. [version électronique]. Neuchâtel : CIIP. Consulté le 20 février 2016 dans <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte>
- CIIP. (2012). *Plan d'études romand*. [version électronique]. Neuchâtel : CIIP. Consulté le 20 février 2016 dans <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-ct>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, No 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en l'activité. *PISTES*, Vol.2 (No 1), 1-7.
- D-EDK. (2014). *Lehrplan Kindergarten für den Kanton Wallis*. Luzern : D-EDK.
- Delly, J.-M., Sauvin, J., & Trébert, D. (2005). L'autoconfrontation croisée : Regards sur une méthodologie d'analyse de l'activité. Repéré à <http://icp.ge.ch/sem/f30405/spip.php?article36>
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A*, 19 (1), 123-154.
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagoges. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas.
- Les périodes sensibles selon Maria Montessori. (2015). Repéré à <http://apprendreaeducer.fr/les-periodes-sensibles-selon-maria-montessori/>
- Lessard, C., & Tardif M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Montessori, M. (1977). *L'enfant*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Montessori, M. (2006). *L'enfant*. Paris : Desclée De Brouwer.

Röhrs, H. (1994). Maria Montessori. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, No 1-2, 10.

Schärer, M. E. (2008). *Friedrich Froebel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925*. Lausanne : Editions ÉÉSP.

Soëtard, M. (1990). *Friedrich Fröbel : Pédagogie et vie*. Paris : Armand Colin.

Soëtard, M. (1994). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain : 1797*. Lausanne : Payot.

11. Annexes

Annexe I : Tableau 2 – Synthèse des concepts de la pédagogie de Maria Montessori

Annexe II : Tableau 3 – Synthèse des concepts de la pédagogie de Friedrich Fröbel

Annexe III : Grilles d'analyse vide

Annexe IV : Questionnaire complémentaire pour l'enseignante 1

Annexe I

Maria Montessori			
Concepts	Périodes sensible	Aide-moi à faire seul / voie éducative	Matériel
Définition	<p>Période transitoire durant laquelle l'enfant est particulièrement sensible à certaines caractéristiques de son environnement (D1).</p> <p>Phases d'acquisition et de construction (D2).</p> <p>Une fois le caractère développé, la sensibilité cesse (D3).</p> <p>Un enfant qui se trouve dans une période sensible se concentre (D4).</p>	<p>L'éducateur accompagne l'enfant et se concentre uniquement sur l'objet et l'enfant (D5).</p> <p>La voie éducative cherche à libérer le potentiel humain de l'enfant afin qu'il s'épanouisse (D6).</p>	<p>Un matériel éducatif réfléchi pour :</p> <p>Développer les capacités motrices, intellectuelles et psychiques (D7)</p>
Importance	<p>L'enfant est sensible à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L'ordre (stabilité) (C1), le mouvement (besoin) (C2), le langage (C3), le sens social (C4) ○ Cela répond à des besoins (C5) ○ Pour se construire psychiquement (C6) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La personnalité de l'éducateur disparaît (C7) ○ Son rôle : observateur, guide, accompagnateur (C8) ○ Aménager l'environnement (C9) ○ « Laisser-faire », liberté de l'enfant (C10) ○ Apprendre à faire seul (C11) ○ Répétition de l'exercice (C12) ○ Devenir autonome, indépendant, se développer, se responsabiliser (C13) ○ Motivation et 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vie pratique - Matériel sensoriel - Matériel intellectuel (C15) ○ Accès et présentation (C16) ○ Favorise l'autocorrection, renforce la liberté du choix et la discipline et permet un développement guidé et assuré des enfants (C17) ○ Chaque domaine contribue au développement (C18)

		autodiscipline (C14)	
--	--	----------------------	--

Annexe II

Friedrich Fröbel			
Concepts	Jeu	Kindergarten	Matériel
Définition	<p>Miroir de la vie (D1)</p> <p>Forme de travail et forme éducative (D2)</p>	<p>Lieu de démonstration (D3)</p> <p>Institution d'accueil (D4)</p>	<p>Ensemble de solides, surfaces, lignes, points, occupations et dons (D5)</p>
Importance	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interaction entre l'enfant et l'environnement et l'enfant et les personnes qui jouent avec lui (C1) ○ Se connaître soi-même, les autres et le monde extérieur (C2) ○ Répond aux besoins des enfants – besoin d'activité (libre, d'imitation et d'habitude) (C3) ○ Contribue au développement physique, psychique et social (C4) ○ L'adulte guide (C5) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cadre structuré (C6) ○ Favoriser le développement global (C7) ○ Développe le mouvement (C8) ○ Culture des jardins (C1) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Permet diverses activités (C9) ○ Présence et accompagnement de l'adulte (C10) ○ L'enfant peut créer des formes de la vie quotidienne, esthétiques et mathématiques (C11) ○ Contribue au développement de l'enfant (motricité, l'intellect, ...) (C12)

Annexe III**Tableau d'analyse des commentaires de l'enseignante 1**

Maria Montessori		
Périodes sensibles	Aide-moi à faire seul et la voie éducative	Matériel Montessori

→ Autres termes :

Tableau d'analyse des commentaires de l'enseignante 2

Friedrich Fröbel		
Le jeu	Kindergarten	Matériel

→ Autres termes : i

Annexe IV**Questionnaire**

Rappel : Ma question de recherche est : Que reste-il des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans les classes enfantines valaisannes ? Pour

répondre à cette question il a fallu que j'étudie ces pédagogies et que je relève les concepts qui les régissent.

Les concepts qui régissent la pédagogie de Maria Montessori sont : périodes sensibles, « aide-moi à faire seul », voie éducative et le matériel Montessori (la définition des concepts se trouvent dans le document annexe).

Mes questions :

1. Que peux-tu me dire sur le développement social de l'enfant et ses besoins à l'école ?

- **Réponse : Le développement social est l'un des points phares de ce que travaille l'école infantile durant les deux premières années. L'interaction avec les autres permet à l'élève de sortir de son égocentrisme, d'internaliser les règles de vivre ensemble, de mettre en pratique l'entraide et la collaboration et de vivre les transitions indispensables avant l'entrée à l'école primaire.**
- **Concernant ses besoins, je pense que l'enfant nécessite d'être entendu, soutenu et guidé.**

2. Observes-tu des périodes de développement, des changements chez un enfant entre le début de sa 1H et la fin de sa 2H ?

- **Réponse : Oui, évidemment. Souvent, je remarque une belle évolution de l'enfant après les vacances de Noël. Ils s'ouvrent davantage (expression orale, interaction avec les autres) et démontrent plus de compétences dans les différents apprentissages. De plus, quand je retrouve mes élèves en 2H après les vacances d'été, je suis toujours surprise du pas en avant qu'ils ont fait durant les 2 mois de pause.**

3. Que signifie pour toi l'expression « aide-moi à faire seul »

- **Réponse : Cela signifie pour moi que l'enseignant doit être un guide pour l'enfant (expliquer, faire avec, jusqu'à ce que celui-ci soit capable de faire seul), qu'il doit verbaliser un maximum ses gestes pédagogiques et ceux de l'enfant afin que celui-ci puisse mettre des mots sur ce qu'il fait, comprenne le sens de ses apprentissages et puisse devenir autonome.**

4. Quel est le rôle de l'enseignant en classe ? (pourquoi, justifier la réponse)

- **Réponse : Comme dit plus haut, l'enseignant doit être le guide de l'enfant. Son but est d'être présent au moment où l'enfant éprouve des difficultés pour que ce dernier puisse « décrocher » quand un apprentissage semble complexe. Il est également là pour évaluer le développement de l'enfant tout au long de l'année à travers l'observation des jeux symboliques et des activités en collectif. Enfin, il doit partir d'un maximum des représentations de l'enfant pour construire les apprentissages.**

5. Qu'évoque pour toi l'aménagement de l'environnement ? Comment aménages-tu ta classe et pourquoi ?

➤ **Réponse : Cela s'apparente pour moi à la façon d'aménager la classe. Comment elle est organisée et comment s'articulent les rangements. Pour ma part, elle est aménagée en forme d'ateliers (coin dessin, coin expression – avec marionnettes, déguisements, doudous, foulards etc. – coin pâte à modeler, coin bricolage/peinture, coin construction, coin SHS). Les enfants n'ont pas de place définie dans les ateliers, ils vont là où ils trouvent de la place. Ils possèdent par contre une place sur le cercle, que je change généralement après chaque retour de vacances.**

6. Décris le matériel mis à disposition des élèves. A quoi sert ce matériel ? Comment tu l'utilises ? Comment les enfants s'en sert (librement, dans le cadre des jeux, ...) ?

➤ **Réponse : Il y a toute sorte de matériel dans ma classe. Il y a d'abord le matériel pour les jeux symboliques et ensuite les jeux d'entraînement. Ces périodes de jeux sont bien définies dans le déroulement de la journée (chaque demi-journée commence par le vrai jeu). Et les enfants en connaissent la différence. Les enfants se servent du matériel de manière autonome, comme ils le souhaitent durant les périodes de jeux (symboliques ou d'entraînements, c'est selon).**

➤ **Le matériel pour les jeux symboliques doit permettre à l'enfant de développer la fonction symbolique, l'imagination, la capacité d'agir en pensée, l'autorégulation des émotions et l'intégration des émotions. Quant au matériel d'entraînement, il doit permettre aux élèves de réinvestir leurs connaissances et apprentissages acquis durant la phase de jeux libres ou encore durant les moments en collectif.**

7. Possèdes-tu du matériel Montessori dans la classe ?

➤ **Réponse : Franchement, je ne sais pas... Je pense que oui, mais je ne peux malheureusement pas répondre à cette question...**

12. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 05 septembre 2016

Karolina Damnjanovic