

**MARQUES DISCURSIVES DES « ÉTATS DU  
MOI » DANS LA COMMUNICATION  
DIDACTIQUE  
(DISCOURSE MARKERS OF THE *EGO STATES*  
IN DIDACTIC COMMUNICATION)**

**Angelica HOBJILĂ**

The “Al. I. Cuza” University of Iași, Romania

**Abstract:** According to Transactional Analysis, each person evokes in her/his speech a certain Ego State: Parent, Child and/or Adult. In this article, The Parent, Child and Adult Ego States are all present – in varying degrees, according to circumstances– both in preschoolers’ language and in the preschool child-preschool teacher communication. In this article I will focus on the discourse markers of these Ego States (verbal, nonverbal, paraverbal) in the particular context of preschool children-preschool teacher communication as exhibited in the language of native speakers of Romanian, on the one hand, and those of French, on the other.

**Keywords:** didactic communication, Parent Ego State, Child Ego State, Adult Ego State, discourse marker

### **Introduction**

La communication, en général, et la communication didactique, en particulier, supposent un « champ » de manifestations subjectives et intersubjectives/ relationnelles qui implique chaque personne dans ses données spécifiques,

uniques et dans ses données contextualisées – mises en relation avec les données de ses interlocuteurs et de la situation de communication. De ce point de vue, il est important d'identifier, dans la communication didactique, ces formes de manifestations, pour mieux connaître les « acteurs » de l'acte communicatif (type éducation) et, plus important encore, pour « optimiser » les relations interpersonnelles entre ceux-ci.

On va utiliser, comme fondement théorique de cet article, l'analyse transactionnelle, utile dans ce contexte surtout par le modèle des États du Moi qu'elle développe – modèle qui comprend trois États : le Parent, l'Adulte et l'Enfant.

On remarque, au niveau de la communication des préscolaires, les marques de tous les États ; l'enfant actualise, dans son discours : (a) l'État du Moi Enfant – par exemple, quand il réagit spontanément à l'intervention de son interlocuteur ; (b) l'État du Moi Parent – quand il répète une réplique ou, en général, le comportement communicatif de sa mère, de son enseignant etc. (et on peut y parler d'un certain type d'intertextualité); (c) l'État du Moi Adulte – quand il analyse/ cherche des solutions, etc. Les mêmes trois États du Moi sont présents dans la communication enseignant – préscolaire, donc dans la communication de l'adulte formateur.

Notre objet d'étude sera constitué, dans cet article, par les marques discursives des manifestations de ces trois États du Moi dans la communication des préscolaires et de leurs enseignants (par rapport à un corpus d'exemples extraits d'une série d'activités déroulées en Roumanie et en France – dans une démarche plutôt analytique, de diagnose, que comparative).

## 1. Prémises théoriques de l'analyse

L'analyse transactionnelle (fondée par Eric Berne<sup>1</sup>) est présentée, dans la littérature de spécialité, comme une méthode d'analyse et un instrument utilisé pour « régler » les interactions humaines<sup>2</sup>, au contexte dans lequel « communiquer efficacement suppose comprendre le pouvoir des transactions

---

<sup>1</sup> BERNE, Eric (2006) : *Ce spui după "Bună ziua"? : psihologia destinului uman*, Traduction de Anacaona Mîndrilă, București, Éditions Trei ; BERNE, Eric (2011) : *Analiza tranzacțională în psihoterapie*, Traduction de Liviu Stroie et Nicoleta Gheorghe, București, Éditions Trei.

<sup>2</sup> CABIN, Philippe, DORTIER, Jean-François (Éds.) (2010) : *Comunicarea : perspective actuale*, Traduction de Luminița Roșca et Romina Surugiu, Iași, Polirom, p. 187 et suivantes ; COMAN, Alina (2008) : *Tehnici de comunicare : proceduri și mecanisme psihosociale*, București, C.H. Beck, p. 58-73 ; CONSTANTINESCU-ȘTEFĂNEL, Ruxandra (2006) : *Theories and techniques of interpersonal communication*, București, ASE, p. 101-114 ; LOHISSE, Jean (2002) : *Comunicarea : de la transmiterea mecanică la interacțiune*, Traduction de Gabriela Scurtu-Iovan, Iași, Polirom, p. 132-133 ; POPESCU, Dan (1998) : *Arta de a comunica*, București, Éditions Economiques, p. 79-123 etc.

interpersonnelles »<sup>3</sup> (d'où l'importance d'une telle analyse, dans cet article, au contexte particulier de la communication des préscolaires/ avec les préscolaires).

Le noyau de l'analyse transactionnelle (structurelle *versus* celle transactionnelle, celle des jeux psychologiques et celle des scénarios<sup>4</sup>) est représenté par les « États du Moi » – « trois hypostases de la personnalité qui existent dans chaque personne » (Birkenbihl, 1998, p. 88), c'est-à-dire trois États qui caractérisent n'importe quelle personne à un moment donné, comme « ensemble de comportements, pensées et sentiments »<sup>5</sup> par lesquels notre personnalité se manifeste. Il s'agit des États du Moi Enfant, Parent et Adulte, présentés dans la littérature de spécialité avec ses variantes : l'Enfant Libre/ Spontané, l'Enfant Créateur, « le Petit Professeur », l'Enfant Adapté Soumis, l'Enfant Adapté Rebelle, le Parent Normatif, le Parent Nourricier, l'Adulte<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> BIRKENBIHL, Vera F. (1998) : *Antrenamentul comunicării sau arta de a înțelege. Stabilirea unor relații interumane eficiente*, Traduction de Aurelia Mihalache, Gemma Pres, p. 86.

<sup>4</sup> BIRKENBIHL, op. cit., p. 88.

<sup>5</sup> STEWART, Ian, JOINES, Vann (2008) : *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham et Chapel Hill, Lifespace Publishing, p. 4.

<sup>6</sup> BRÉCARD, France, HAWKES, Laurie (2008) : *Le grand livre de l'analyse transactionnelle*, Groupe Eyrolles, Éditions d'Organisation, p. 25-55 ; CARDON, Alain, LENHARDT, Vincent, NICOLAS, Pierre (2005) : *L'analyse transactionnelle*, Groupe Eyrolles, p. 25-30 etc.

(a) L'État du Moi Enfant, « le premier qui se développe »<sup>7</sup>, illustre le niveau des sentiments, des émotions, des sensations, de la spontanéité, de la curiosité, de la créativité<sup>8</sup>. Les différents types d'Enfant<sup>9</sup> comme États du Moi sont associés soit au contexte dans lequel l'individu « dit ce qu'il veut quand il le sent »<sup>10</sup> (l'Enfant Spontané) ou qu'il extériorise ses intuitions, ses innovations, ses petits raisonnements (l'Enfant Créateur/ « le Petit Professeur »), soit à la relation de l'individu avec certaines personnes perçues comme manifestations de l'État du Moi Parent ; dans cette dernière situation, on distingue, d'une part, l'Enfant Adapté Soumis – qui veut obtenir l'approbation de ces personnes (donc, il s'y soumis), et, d'autre part, l'Enfant Adapté Rebelle – qui veut obtenir l'attention ou réagit aux personnes perçues comme Parent (le plus souvent, dominateur).

(b) L'État du Moi Parent illustre le domaine du système de valeurs auquel une certaine personne a l'habitude de (a été

---

<sup>7</sup> BIRKENBIHL, *op. cit.*, p. 89.

<sup>8</sup> CARDON, LENHARDT, NICOLAS, *op. cit.*, p. 28 ; BIRKENBIHL, *op. cit.*, p. 89.

<sup>9</sup> Voir CABIN, DORTIER, *op. cit.* ; CARDON, LENHARDT, NICOLAS, *op. cit.* ; BIRKENBIHL, *op. cit.* ; COMAN, *op. cit.* etc.

<sup>10</sup> « Au-delà des besoins physiologiques et des sensations (plaisir et souffrance), le comportement de l'Enfant Spontané est gouverné par les quatre émotions fondamentales (la peur, la tristesse, la colère, la joie) » (CARDON, LENHARDT, NICOLAS, *op. cit.*, p. 29).

programmé à) se rapporter ; cet État du Moi reflète les préjugés, les interdictions<sup>11</sup>, les informations qu'une personne a assimilées, par imitation, à un moment donné et qu'il reproduit dans une situation similaire<sup>12</sup>. Tous ces éléments se retrouvent, de manière nuancée, dans les deux types de Parent : le Parent Normatif est celui qui juge, qui lance de menaces (par rapport à son système de valeurs, de normes de comportements), tandis que le Parent Nourricier est celui qui aide, qui protège, qui caresse (par rapport aux mêmes expériences antérieures que le premier type de Parent) etc.

(c) L'État du Moi Adulte reflète le niveau de la raison, de l'objectivité, de la pensée logique, des décisions motivées par analyse antérieure<sup>13</sup>; « l'Adulte reformule, questionne, précise, résume »<sup>14</sup> et, par comparaison aux autres états du moi, il « appréhende la réalité sans affectivité (Enfant) et sans jugement de valeur ni prise en charge (Parent) »<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> BIRKENBIHL, op. cit., p. 90.

<sup>12</sup> Le Parent comprend « ce que la personne a copié des paroles et des actes de ses parents et autres figures d'autorité » (CARDON, LENHARDT, NICOLAS, op. cit., p. 25).

<sup>13</sup> L'Adulte « cumule et valide les faits, il exerce une critique basée sur l'observation. [...] [l'Adulte] comprend la pensée, l'intellect, la capacité d'analyse » (BIRKENBIHL, op. cit., p. 92).

<sup>14</sup> JOSIEN, Michel (2004) : *Techniques de communication interpersonnelle. Analyse transactionnelle. École de Palo Alto. PNL*, Éditions d'Organisation, p. 33.

<sup>15</sup> CARDON, LENHARDT, NICOLAS, op. cit., p. 28.

Tous ces États du Moi sont présentés, dans la littérature de spécialité, par leurs manifestations verbales et non-verbales, qu'on va exemplifier, dans la deuxième section de cet article, par rapport au contexte particulier y envisagé, celui de la communication des préscolaires et de leurs enseignants.

Il faut souligner de plus que, pour chaque État du Moi, on peut parler d'un côté positif et d'un côté négatif, vus le contexte et la relation avec les interlocuteurs, dans une situation de communication donnée ; par exemple, l'Enfant peut sentir/ réagir (côté positif +) et provoquer (côté négatif -) en même temps, le Parent peut aider, caresser (+), mais aussi surprotéger, étouffer (-), l'Adulte peut résoudre un problème (+) ou être perçu comme un obstacle, « bloqué » dans ses raisonnements (-). D'ici l'importance de la contextualisation de ces États du Moi, parce qu'il faut toujours tenir compte « 1. du degré d'urgence (s'il y a le feu, les explications adultes sont peut-être de trop, la panique de l'enfant doit être retenue, etc.) ; 2. des personnes (il faut quelquefois être protecteur avec certains individus et laisser beaucoup d'indépendance à d'autres) ; 3. de la tâche à accomplir (si vous avez un objectif, tous les états du moi peuvent être des moyens de l'atteindre) »<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> CARDON, LENHARDT, NICOLAS, op. cit., p. 31.

Vu le fait que chaque personne manifeste, dans une certaine situation (ici, de communication), à un moment donné, un certain État du Moi (un seul État, de tous les États du Moi par lesquels sa personnalité se manifeste, dans différents contextes), on distingue plusieurs types de relations possibles entre le locuteur et l'interlocuteur : relation de domination (Parent – Enfant), relation de dépendance (Enfant – Parent) et relation d'égalité (Adulte – Adulte). Ces relations sont d'autant plus importantes au contexte de la communication didactique – caractérisée, le plus souvent, par asymétrie (bien que le désir soit la « symétrisation »<sup>17</sup> de la relation et de la communication formateur – formé).

D'ailleurs, plusieurs études de spécialité ont souligné le rôle de l'analyse transactionnelle dans la communication didactique<sup>18</sup> ; ainsi, l'analyse transactionnelle est considérée

---

<sup>17</sup> Voir, pour la perspective de la symétrisation de cette relation/communication au contexte de la politesse positive, ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela (2005) : *Analiza discusului: ipoteze și ipostaze*, București, Tritonic, p. 58.

<sup>18</sup> Pour une présentation des opinions de la littérature de spécialité sur l'utilisation de l'analyse transactionnelle dans les écoles, voir STUART, K., ALGER, A. (2011) : *The use of Transactional Analysis in Secondary Education: A Case Study*, dans *Teian Journal* 3 (1) September [Online]. Disponible à l'adresse :

<http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/article/viewFile/89/163>.

Pour des exemples de cette utilisation, voir BARROW, Giles, NEWTON, Trudi (Éds.) (2004) : *Walking the Talk. How Transactional Analysis is Improving Behaviour and Raising Self-Esteem*, London, David Fulton Publishers.

importante pour l'amélioration des relations interpersonnelles<sup>19</sup> au niveau de l'école et pour le développement personnel<sup>20</sup> aussi, pour la conscience de soi et pour la compréhension des autres<sup>21</sup>.

Si l'enfant (de n'importe quel âge) est plus libre dans les manifestations de ses États du Moi, l'adulte – et l'enseignant d'autant plus – a la tendance de « contrôler », de « censurer » son comportement verbal et non-verbal, tout en le mettant au service de ses buts éducatifs. Pourtant, les relations positives (au sens de la connaissance et de la compréhension réciproque) formateur – formé impliquent les manifestations les plus diverses des États du Moi : « l'éducateur même a besoin d'accéder, librement, à tous ses États du Moi. La plupart du temps, il/ elle monte son État du Moi Adulte – pour résoudre les problèmes. Souvent, l'enseignant doit fixer de limites fermes, comme Parent Normatif, ou il doit caresser, dans sa qualité-État du Moi Parent Nourricier. L'éducateur peut

---

<sup>19</sup> Pour la relation interpersonnelle vue, du point de vue de l'analyse transactionnelle, « au champ éducation », voir BRÉCARD, France, HAWKES, op. cit., p. 425. Voir aussi certains exemples de jeux pédagogiques construits sur les principes de l'analyse transactionnelle et associés à la « relation formateur – formé » – CARDON, Alain (1981) : *Jeux pédagogiques et analyse transactionnelle*, Éditions d'Organisation.

<sup>20</sup> ȘERBĂNESCU, Delia (2009) : *The Transactional Analysis and Teacher-Pupil Communication*, dans *Buletinul Universitatii Petrol – Gaze din Ploiești*, Vol. LXI, No. 1/2009, p. 101-110.

<sup>21</sup> STUART, ALGER, op. cit. Les exemples de ces auteurs sont excerptés de l'école secondaire, mais leurs interprétations sont valables à n'importe quel niveau de la scolarité.

montrer son État du Moi Enfant aussi pour accéder à sa spontanéité, à sa capacité intuitive et à sa joie d'apprendre »<sup>22</sup>.

Tout en particularisant pour l'enseignement préscolaire, on utilise, dans la littérature de spécialité, le concept de « soins répondants »<sup>23</sup>, marque de l'interaction – de l'implication mutuelle au niveau personnel et émotionnel – entre l'enfant et l'enseignant. Il y a, dans ce type d'interaction, trois facettes des « soins répondants » : « la compréhension et l'appréciation de l'enfant, la réciprocité et l'empathie »<sup>24</sup> – possibles par les manifestations des États du Moi de l'enfant et de l'enseignant et par l'analyse responsable, par l'enseignant, de ces manifestations. C'est ainsi qu'il peut optimiser sa relation et sa communication avec les enfants préscolaires et, en même temps, les relations enfant – enfant.

## **2. Manifestations des États du Moi dans la communication didactique**

Chaque situation de communication comporte la manifestation de certains États du Moi du locuteur et de

---

<sup>22</sup> STEWART, JOINES, op. cit., p. 281.

<sup>23</sup> “Responsive caregiving” – R. Leawitt, apud EINARSDÓTTIR, Jóhanna (2003) : *The Role of Preschools and Preschool Teachers: Icelandic preschool educators' discourses*, dans *Early Years*, Vol. 23, No. 2, September 2003, 103-116, p. 105.

<sup>24</sup> EINARSDÓTTIR, op. cit., p. 106.

l'interlocuteur, tout comme chaque « discours »<sup>25</sup> implique une construction adaptée aux particularités du contexte subjectif, intersubjectif/ relationnel, spatial, temporel, institutionnel etc. de la communication.

Au niveau de la communication didactique, en général, et de la communication des préscolaires et de leurs enseignants, en particulier, il y a toute une série d'éléments qui individualisent le plan de la communication, éléments placés dans le continuum (a) subjectivité (âge des enfants, expérience familiale, mentale, développement du langage etc., âge de l'enseignant, expérience familiale et professionnelle, traits physiques – y compris la tenue, les vêtements, la coiffure etc. – , traits mentales, tics verbaux et/ ou non-verbaux etc.), (b) intersubjectivité (relation enseignant – préscolaire, enfant – enfant, enseignant – groupe de préscolaire, enfant – groupe d'enfants, disponibilité pour la communication, attitude de l'enseignant envers les préscolaires et envers sa profession etc.), (c) objectivité (données au niveau de Curriculum, d'institution etc.), (d) contextualisation (niveau de la corroboration des éléments présentés ci-dessus et des traits de chaque situation de communication) ; c'est à ce dernier niveau

---

<sup>25</sup> Au terme générique de « message » construit et transmis par le locuteur, tout en comprenant les éléments verbaux, para-verbaux et/ ou non-verbaux de tout acte de communication.

(qui implique les trois niveaux antérieurs) qu'on peut identifier et comprendre (au sens de « contextualiser ») les États du Moi de chaque personne y impliquée.

Tout en analysant – de la perspectives des États du Moi de l'enseignant/ du préscolaire – les enregistrements vidéo de dix activités déroulées dans l'enseignement préscolaire de Iasi, Roumanie (R) et de dix activités déroulées dans l'enseignement préscolaire de France (F), on a identifié plusieurs types de manifestations discursives de ces États du Moi, qu'on va présenter tout en suivant la logique des prémisses théoriques de la littérature de spécialité.

**2.1. L'État du Moi Enfant** est reflétée, dans la communication des préscolaires/ de leurs enseignants, par les marques suivantes :

(a) marques discursives au niveau verbal :

- [R : l'enfant, à l'enseignante<sup>26</sup>] « Je veux le rouge !! », « Je ne veux pas manger ! », « Oups, j'ai... », [R : l'enfant, à un autre enfant] « Je ne vais plus jouer avec toi ! », [R : l'enseignante, aux enfants, pendant le jeu] « Chouette ! », « Oh, la, la ! », « J'ai mal à la tête ! » (manifestations de l'Enfant Spontané) ;

---

<sup>26</sup> Toutes les activités analysées ont été soutenues par des enseignantes (au pré-primaire) ; d'ailleurs, le nombre d'hommes/ enseignants est assez réduit au niveau de l'enseignement préscolaire.

- [R : l'enfant, à l'enseignante] « Pourquoi ne pas essayer ? », [R : l'enfant à soi-même] « Si je fais comme ça le soleil, alors ses rayons vont apporter de la lumière sous la table », [R : l'enseignante] « j'ai une idée ! », « pourquoi ne pas changer le jeu ? » (manifestations de l'Enfant Créateur/ « le Petit Professeur ») ;
- [R : l'enfant, à l'enseignante] « Oui, Madame ! », « Madame, pourrais-je aller aux toilettes ? », [R : l'enfant, à un autre enfant, pendant le déjeuner, tout en respectant les principes de la politesse] « s'il te plaît, peux-tu me donner le sel ? », [R : l'enseignante, à la directrice de la maternelle] « Oui, j'ai compris toutes les données du problème » (manifestations de l'Enfant Adapté Soumis) ;
- [R : l'enfant, mécontent, à l'enseignante] « on fait toujours la même chose... », [R : l'enseignante, à un enfant qui menace avec la destruction du château construit par ses collègues, s'il ne sera nommé le roi du royaume] « j'aimerais voir ça aussi !! » (manifestations de l'Enfant Adapté Rebelle) ;
- cas particulier : [R : l'enseignante, costumée en Automne, aux enfants, pendant la rencontre du matin] « Moi, je suis l'Automne ! J'ai un arbre sur ma tête, j'ai des feuilles sur ma robe... » ; [R : l'enfant 1, un petit garçon, à

l'enseignante] « Moi, je suis une pomme rouge » [même s'il n'a pas de costume « de pomme »] ; [R : l'enfant 2, une petite fille, à l'enseignante] « Moi, je suis la fée des fleurs d'automne » [même si la petite fille n'a pas de costume « de fée »] ; [l'enfant 3, un petit garçon, à l'enseignante] « Moi, je suis une légume sale » [même s'il n'a pas de costume « de légume »] etc. – L'État du Moi Enfant est mis à jour au contexte d'un jeu de rôle, que le locuteur-enseignante et les enfants (interlocuteurs et locuteurs, à leur tour) assument ; dans ce cas-là, l'enseignante s'impose à manifester son État du Moi Enfant (*versus* d'autres enseignantes qui ne choisissent pas cette manière de travailler avec les enfants/ de projeter et de dérouler l'activité instructive-éducative), tandis que les enfants sont à leur aise à manifester leur État du Moi Enfant, la première qui se développe (voir, d'une part, la littérature de spécialité et, d'autre part, en général, les jeux des enfants – les jeux de rôle, les dramatisations etc.) ;

(b) marques discursives au niveau para-verbal (traits de la voix, rythme, volume/ intensité, intonation etc.) :

- [R : l'enfant] crie [à ses collègues, à l'enseignante, tout en soulignant ainsi son refus de participer à l'activité], il parle très fort, sa voix est énergique, sans inhibitions ; [R :

l'enseignante] parle très vite [vu le temps « ennemi »] ;  
[F : l'enfant] « crie » la réponse connue (manifestations de l'Enfant Spontané) ;

- [R/ F : l'enfant]/ [l'enseignante] voix qui monte et descend, voix qui veut manipuler les autres, les convaincre par l'intonation, voix qui montre la curiosité, l'interrogation (manifestations de l'Enfant Créateur/ « le Petit Professeur ») ;
- [R : l'enfant, à l'enseignante]/ [l'enseignante, à la directrice de l'école maternelle] voix respectueuse, voix hésitante (manifestations de l'Enfant Adapté Soumis) ;
- [R : l'enseignante] élève la voix quand elle dit [à un enfant] « j'aimerais voir ça aussi !! », [R/ F : l'enfant, à l'adresse d'un autre enfant] voix violente (manifestations de l'Enfant Adapté Rebelle) ;

(c) marques discursives au niveau non-verbal (gestes, mimiques, posture, proximité etc.):

- [R/ F : l'enfant] saute de joie, il danse, [R : l'enseignante] rit aux éclats, elle applaudit quand elle gagne le concours auquel elle a participé, à côté de « ses » préscolaires ; [F : l'enfant] est très enchanté quand il sait répondre aux questions de l'enseignante ; [F : l'enseignante] applaudit, à côté des enfants, à la fin du jeu ; [F : l'enseignante] saute,

pendant le jeu, à côté des enfants (manifestations de l'Enfant Spontané<sup>27</sup>) ;

- [R : l'enseignante] décompose une rose en Origami pour découvrir les étapes de travail, même si elle avait la variante de lire ces étapes dans un livre Origami ou de solliciter les explications de sa collègue-enseignante ; [R : l'enfant] décompose/ détruit un jouet à clé, pièce par pièce, pour comprendre son mécanisme ; [R : l'enseignante] défait un foulard de laine pour apprendre tricoter le même modèle (manifestations de l'Enfant Créateur/ « le Petit Professeur ») ;
- [R : l'enfant] / [l'enseignante, quand elle participe au jeu, en tant que « préscolaire » ou quand elle intervient dans la discussion des enfants, pendant la rencontre du matin] lève la main pour s'annoncer/ pour parler ; [R/ F : l'enfant] tête inclinée, regard « caché » ; [R : les enfants] la position « classique », critiquée, d'ailleurs, par la plupart de pédagogues et de praticiens/ enseignants, « les mains derrière » ; la position « moderne, adapté » de la première position – « les pieds dans la maisonnette/ dans la boîte », c'est-à-dire, sous la chaise, ou « les pieds au-dessous de la

---

<sup>27</sup> Dans certaines situations, l'enseignante « met au jour » d'une manière volontaire, simulée, son État du Moi Enfant Spontané (ou d'autre type), pour attirer aux enfants l'attention sur un certain aspect de l'activité.

chaise, le dos droit, les mains aux genoux » (manifestations de l'Enfant Adapté Soumis) ;

- [R : l'enfant] pousse un autre enfant qui le dérange quand il dessine, [R : l'enseignante] porte ses cheveux en tresses africaines, le 1<sup>er</sup> Juin, pour marquer le Jour des Enfants, [R/ F : l'enfant] reste debout, tandis que ses collègues sont assis, à la sollicitation de l'enseignante, [R : l'enfant] lève la main pour s'annoncer/ pour parler et, en même temps, il saute debout et bouge sans cesse (manifestations de l'Enfant Adapté Rebelle).

**2.2. L'État du Moi Parent** a été représenté, dans les activités analysées, par les mêmes catégories de marques:

(a) marques discursives au niveau verbal :

- [R : l'enfant, à un autre enfant] « un enfant sage ne fait pas comme ça » (tout en actualisant, de cette manière, les répliques les plus fréquentes des parents/ de l'enseignante/ des adultes, en général), [F : l'enseignante, tout en corrigeant un enfant] « Non ! Tu répètes le mot ! », [R : l'enfant, à son collègue, au centre Construction] « c'est ta faute, tu ne devais pas mettre cette pièce de Lego au-dessus », [R : l'enseignante, aux enfants] « Quelles sont les règles à respecter ? » et les réponses des enfants : [l'enfant 1] « ne pas courir », [l'enfant 2] « ne pas parler sans être

nommé auparavant par l'enseignante», [l'enfant 3] « être sages », [l'enfant 4] [écouter les autres, quand ils parlent], [l'enfant 5] « être attentifs aux explications » etc. ; [R : l'enseignante, aux enfants] « Attention ! » ; [R/ F : l'enseignante nomme les enfants qui doivent répondre à ses questions] « Matei ! [...] Alexandra ! », « Antoine ! [...] Sabrina ! [...] Michel » ; [F : l'enseignante, à un enfant] « Asseyes-toi ! » ; [F : l'enseignante, aux enfants, à la fin du jeu] « C'est le dernier petit lapin ! » etc. (le Parent Normatif) ;

- [R : l'enfant, à son petit frère] « je pourrais t'aider » [et il fait déjà le geste de recueillir les aquarelles de son frère], [R : une petite fille, à un de ses collègues] « Tu es malade ? Tu as de la fièvre, le pauvre ! » (tout en actualisant l'hypostase de la mère protectrice), [R : l'enseignante, à un enfant qui a renversé son verre d'eau sur la feuille de papier] « ce n'est pas grave, on peut réparer ensemble ce dessin » (le Parent Nourricier) ; cas particulier, pour le Parent Normatif – l'association avec l'hypostase d'enseignant, en général, qui doit imposer les règles du jeu, la discipline de la communication etc. ;

(b) marques discursives au niveau para-verbal :

- [R/ F : l'enfant] / [l'enseignante] voix autoritaire, rythme saccadé, l'accent sur certains mots (le Parent Normatif) ;
- [R/ F : l'enfant] / [l'enseignante] voix aimante, protectrice, intensité moyenne ou basse de la voix ; [F : l'enseignante, à un enfant] voix aimante, douce, « sucrée », quand elle essaye d'élever l'enfant (le Parent Nourricier) ;

(c) marques discursives au niveau non-verbal :

- [R : l'enfant] bras croisés (tout en évocant le modèle de son grand-père – le plus souvent, les enfants expliquent leurs comportements verbaux/ non-verbaux : « C'est mon grand-père qui dit/ fait comme ça », « C'est Madame [l'enseignante] qui dit/ fait comme ça » ; ils imitent les comportements des adultes, tout en invocant le principe de l'autorité), [R : l'enseignante] doigt tendu quand elle répète les règles de comportement ou quand un enfant ne fait pas « ce qu'il faut » ; [F : l'enseignante, autoritaire] doigt tendu vers l'enfant qui doit répondre ; [F : l'enseignante, à un enfant] le geste pour s'asseoir ; [F : l'enseignante, aux enfants] montre, avec l'indicateur, les mots à lire ; [F : l'enseignante, aux enfants] « Doucement ! », « On fait le parcours correctement et sans parler ! » ; [F] une petite fille conduit le jeu (le Parent Normatif) ;

- [R : l'enfant] embrasse son petit frère ; une petite fille vérifie, la main sur le front de son collègue, s'il a de la fièvre (voir *supra*, pour les manifestations verbales aussi, l'hypostase de la mère protectrice), [R/ F : l'enseignante] sourit pour encourager les enfants (le Parent Nourricier).

**2.3. L'État du Moi Adulte** a été illustré, dans la communication des préscolaires et de leurs enseignants, par les marques suivantes :

(a) marques discursives au niveau verbal : [R : l'enfant<sup>28</sup>, à l'enseignante] « Il y a deux solutions pour réparer le château... », [R : l'enseignante, aux enfants en conflit] « Voyons ce que s'est passé, et ensuite on va discuter... », [R/ F : l'enseignante, à un enfant] « Quel est ton avis ? », [F : l'enseignante, à un enfant] « j'écris le chiffre 4 et à l'intérieur du carré tu dessines combien de points ? », [R : l'enseignante, aux enfants] « pour être plus distractif, on va saluer nos collègues et on va battre les paumes avec ceux-ci » (l'enseignante justifie, de cette manière, sa demande et veut motiver les enfants à s'impliquer dans cette séquence de l'activité) ; [R : l'enseignante, aux enfants] « Tous les enfants

---

<sup>28</sup> Bien que certains spécialistes considèrent que l'État du Moi Adulte ne soit pas possible comme manifestation d'un enfant (surtout préscolaire), les exemples montrent l'existence de certaines situations dans lesquelles certains enfants peuvent analyser, trouver de solution pour un problème donné, prendre de décisions motivées etc.

sont aujourd'hui à la maternelle ? » [les enfants] « Ouuui » [l'enseignante, aux enfants] « Qu'est-ce que nous montre que tous les enfants sont-ils aujourd'hui à la maternelle ? » [un enfant] « Nous savons que tous les enfants sont aujourd'hui à la maternelle, parce que toutes les feuilles [avec les noms des enfants] sont sur la planche » ; [l'enseignante, à un enfant] « Il pleut aujourd'hui ? » [l'enfant] « non » [l'enseignante, à l'enfant] « Alors, qu'est-ce qu'on fait ? [l'enseignante montre le calendrier de la nature] » [l'enfant] « on va éliminer d'ici les nuages et la pluie » (on exerce, en général, la manifestation de l'État du Moi Adulte, par toute sorte d'associations, d'explications, de raisonnements etc.) ;

(b) marques discursives au niveau para-verbal : [l'enfant] / [R/ F : l'enseignante] voix confiante, rythme normal de la parole, accent mis sur les mots-clé du message, intonation qui suit la logique du discours (il faut préciser que, souvent, au cas des enfants, l'intonation reflète le modèle de l'enseignante ; en ce qui concerne le rythme, les enfants ont tendance à l'accélérer vers la fin de la phrase qui présente un raisonnement ou une conclusion personnelle ; de même, quand ils sont enthousiasmés de leur présentation/ de ce qu'il ont découvert dans leur « recherche ») ;

(c) marques discursives au niveau non-verbal : [R/ F : l'enfant] gestes méditatifs – le doigt à la tempe, les doigts croisés, la tête appuyée dans les mains, regard contemplatif, [R/ F : l'enseignante] regard direct, contact visuel avec l'enfant-interlocuteur, [R : l'enseignante] un doigt montré aux enfants pour chaque argument de plusieurs invoqués à un moment donné [« 1. fruits ; 2. légumes ; 3. céréales ; 4. phénomènes de la nature »], utilisation des gestes indicatifs ou de l'indicateur pour montrer quelque chose à la planche/ au panneau, à la carte, à la maquette etc.

Toutes ces manifestations verbales, para-verbales et non-verbales d'un certain État du Moi sont, le plus souvent, complémentaires. Une séquence discursive peut corroborer les trois niveaux de la communication – voir, par exemple, la manifestation de l'État du Moi Parent Nourricier par une petite fille qui vérifie, la main sur le front de son collègue, s'il a de la fièvre, tout en lui s'adressant, d'une voix protectrice : « Tu es malade ? Tu as de la fièvre, le pauvre ! ». Pourtant, il y a aussi de situations dans lesquelles une séquence discursive peut révéler un certain État du Moi par une seule forme de manifestation, par un seul type de marque – voir, par exemple, l'État du Moi Enfant Adapté Soumis mis à jour seulement par le regard vers le haut, tout en cherchant l'approbation de

l'adulte (parent/ enseignant) ou l'État du Moi Enfant Spontané, manifesté par un adulte qui, sans censure, saute de joie quand il (ou ses enfants) gagne(nt) un concours.

## **Conclusion**

Chaque personne évoque, dans son discours, selon l'analyse transactionnelle, un certain État du Moi : l'Enfant, le Parent ou l'Adulte (avec les variantes présentées au-dessus). Dans la communication didactique et, en particulier, au niveau de l'enseignement préscolaire (ici, de Roumanie et de France), ces États du Moi ont de manifestations verbales, para-verbales et/ ou non-verbales qui individualisent, d'une part, chaque type de locuteur (par exemple, enfant qui « imite » ses parents, tout en actualisant, dans son discours, « ce qu'il faut », ou qui, par contre, se révolte contre les normes, contre les règles ; enseignante qui « met en lumière » ses sentiments, ses émotions, qui résout tous les problèmes des préscolaires ou qui les guide dans ce processus – elle montre, ainsi, un certain style pédagogique etc. – voir les « nuances »/ traits des styles en Roumanie et en France aussi, même si cet article montre un côté plutôt analytique que comparatif) et, d'autre part, chaque démarche didactique (voir, par exemple, la situation dans laquelle l'enseignante « simule », en fait, un certain État du

Moi/ « elle joue un rôle », ayant un certain but éducatif, ou celle dans laquelle l'enseignante « provoque » les préscolaires à recréer certaines situations et, implicitement, a y actualiser certains États du Moi etc.).

L'importance d'une telle analyse est donnée par ce côté pratique-relationnel que la (re)connaissance des États du Moi manifestés par les autres apporte à l'interlocuteur attentif, qui veuille connaître et comprendre les personnes impliquées dans une certaine situation de communication ; et le gain est surtout au niveau de la relation locuteur – interlocuteur, avec ses multiples facettes, d'où la multitude de directions de recherche que cette analyse ouvre pour le champs (y compris comparatif) « éducation » et pour tout autre cadre de manifestation de la personnalité humaine.

### **Major references**

BARROW, Giles, NEWTON, Trudi (Éds.) (2004) : *Walking the Talk. How Transactional Analysis is Improving Behaviour and Raising Self-Esteem*, London, David Fulton Publishers.

BERNE, Eric (2006) : *Ce spui după „Bună ziua”?: psihologia destinului uman*, Traduction de Anacaona Mîndrilă, București, Éditions Trei.

BERNE, Eric (2011) : *Analiza tranzațională în psihoterapie*, Traduction de Liviu Stroie et Nicoleta Gheorghe, București, Éditions Trei.

- BIRKENBIHL, Vera F. (1998) : *Antrenamentul comunicării sau arta de a înțelege. Stabilirea unor relații interumane eficiente*, Traduction de Aurelia Mihalache, Gemma Pres.
- BRÉCARD, France, HAWKES, Laurie (2008) : *Le grand livre de l'analyse transactionnelle*, Groupe Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- CABIN, Philippe, DORTIER, Jean-François (Éds.) (2010) : *Comunicarea : perspective actuale*, Traduction de Luminița Roșca et Romina Surugiu, Iași, Polirom.
- CARDON, Alain (1981) : *Jeux pédagogiques et analyse transactionnelle*, Éditions d'Organisation.
- CARDON, Alain, LENHARDT, Vincent, NICOLAS, Pierre (2005) : *L'analyse transactionnelle*, Groupe Eyrolles.
- COMAN, Alina (2008) : *Tehnici de comunicare : proceduri și mecanisme psihosociale*, București, C.H. Beck.
- CONSTANTINESCU-ȘTEFĂNEL, Ruxandra (2006) : *Theories and techniques of interpersonal communication*, București, ASE.
- EINARSDÓTTIR, Jóhanna (2003) : *The Role of Preschools and Preschool Teachers: Icelandic preschool educators' discourses*, dans *Early Years*, Vol. 23, No. 2, September 2003, p. 103-116.
- JOSIEN, Michel (2004) : *Techniques de communication interpersonnelle. Analyse transactionnelle. École de Palo Alto*. PNL, Éditions d'Organisation
- LOHISSE, Jean (2002) : *Comunicarea : de la transmiterea mecanică la interacțiune*, Traduction de Gabriela Scurtu-Iovan, Iași, Polirom.
- POPESCU, Dan (1998) : *Arta de a comunica*, București, Éditions Economiques.
- ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela (2005) : *Analiza discusului: ipoteze și ipostaze*, București, Tritonic.
- STEWART, Ian, JOINES, Vann (2008) : *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham et Chapel Hill, Lifespace Publishing.

STUART, K., ALGER, A. (2011) : *The use of Transactional Analysis in Secondary Education: A Case Study*, dans *Teian Journal* 3 (1) September  
[Online]. Disponible à l'adresse : <http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/article/viewFile/89/163>.  
ȘERBĂNESCU, Delia (2009) : *The Transactional Analysis and Teacher-Pupil Communication*, dans *Buletinul Universității Petrol – Gaze din Ploiești*, Vol. LXI, No. 1/2009, p. 101-110.



***Cross-Cultural Strategies  
Interkulturalität  
Approches interculturelles  
Enfoques interculturales  
Strategie interculturali***

