

Conférence de Sylvie CEBE Professeur des universités de Genève Colloque AGEEM de Vichy 2011

« Qu'est ce qu'être sage à l'école maternelle ? »

PLAN DE L'INTERVENTION

1. Les comportements problématiques
2. Un vrai problème professionnel
3. Un cadre pour raisonner le problème
 - 3.1 Des facteurs personnels de l'enfant...
 - 3.2 Aux facteurs environnementaux : les pratiques, les tâches, les activités d'enseignement

En introduction Sylvie Cèbe pose la question de la définition de ce qu'est « être sage ».



Peut être cela ???

Ou plutôt : « La capacité à réguler ses apprentissages sans trop solliciter l'enseignant. »

1- Les comportements problématiques

De qui parle-t-on lorsque on évoque de tels comportements ?

- des élèves qui ne tiennent pas en place.
- des élèves qui prennent toute la place et dont on dit : « il n'y en a que pour eux ».
- des élèves qui demandent systématiquement de l'aide et qui veulent qu'on fasse à leur place.
- Des élèves qui ressemblent à Laura, élève de GS : « *il faut que la maîtresse elle vient à ma place, qu'elle s'assoit à côté de moi, elle se met dessus ma table et après je comprends. Si elle vient pas, tant pis pour elle, je peux pas faire alors je fais n'importe quoi.* »
- Des élèves dont on se dit qu'ils ne sont pas à leur place dans cette classe parce qu'ils empêchent l'enseignant de garder le contrôle sur le groupe et le groupe de travailler.

2- Un vrai problème professionnel

Diverses études et enquêtes ont été réalisées sur les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants

- par exemple le dossier n°182 MEN DEP
- Un questionnaire sur 383 Professeurs des écoles de CP,CE2, CM2

- Une enquête auprès de 1038 professeurs de collège de 6 disciplines (français, histoire/géographie, Langues vivantes, mathématiques, technologie, EPS) répondant pour les 4 niveaux de classe de la 6^{ème} à la 3^{ème}

A la question : quels sont les signes tangibles de la grande difficulté scolaire ? (doc 2007)
Les enseignants répondent :

	Ecole	Collège
Agitation, hyperactivité, agressivité	53,6 %	46,3%
Apathie, repli sur soi, isolement	42,1%	34,2%
Conduites d'évitement, refus de communiquer	29,6%	28,6%
Manquements graves et répétés aux règles	23,7%	36,1%
Absentéisme chronique ou épisodique	20,3%	37,6%
Anxiété/ stress	19,5%	6,8%
Expression d'une souffrance physique	6,2%	4%
Autres	3,1%	3,5%

On constate que dans l'esprit des enseignants difficultés et comportement sont intimement liés.

Que nous disent les programmes ?

(programmes de l'école maternelle BO hors série n° 3 du 19 juin 2008)

- L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au CP les apprentissages fondamentaux.
- L'objectif est d'apprendre à l'enfant à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école.
- Dans le domaine du « vivre ensemble » apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale.
- La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec les adultes et à prendre leur place dans les échanges.
- Ces échanges doivent être l'occasion pour les enfants de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse.
- Une attention particulière sera portée aux fondements moraux de ces règles de comportement, tels que le respect de la personne et des biens d'autrui, de l'obligation de se conformer aux règles dictées par l'adulte ou encore le respect de la parole donnée par l'enfant.
- Coopérer, devenir autonome

Oui, mais...Reprenant le modèle de Witkin (1969) Huteau (1987) montre en quoi et comment les modalités éducatives qui encourage la curiosité et l'autonomie facilitent l'apparition de conduites plutôt autonomes tandis que celles qui incitent au seul respect des normes et à l'obéissance stricte induisent plutôt le contraire.

C'est donc un savant dosage entre la richesse des situations proposées et l'enseignement des règles et des normes qui est à trouver dans la démarche enseignante.

Qu'est ce que « être autonome » ?

Etymologiquement c'est être capable de se donner ses propres lois, de s'administrer soi-même...On peut donc se féliciter que nos élèves ne soient pas complètement autonome !

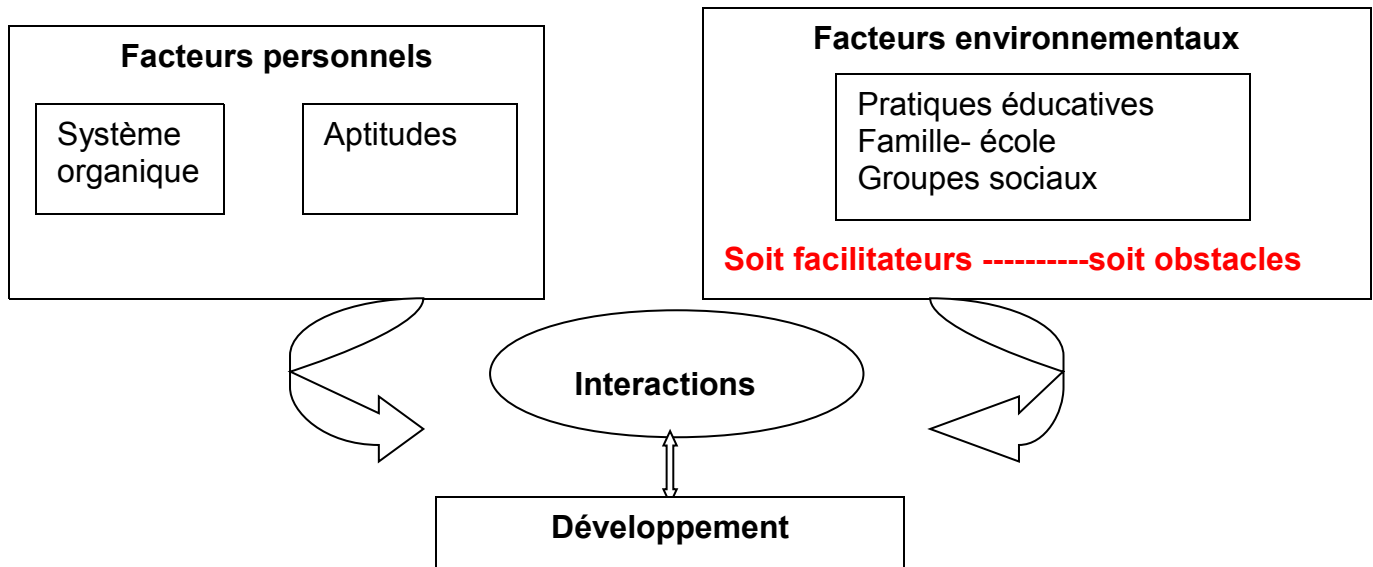
Et qu'est ce que cela signifie à 3 ans, à 6 ans, à 15 ans ?...

Plus sérieusement pour les enseignants un élève autonome est un élève qui est capable de se passer de lui au moins sur un temps bref.

3- Un cadre pour raisonner le problème professionnel

Sylvie Cèbe s'appuie sur le modèle de développement humain de Fougeyrollles 1998)

Ce développement s'appuie sur des interactions entre facteurs personnels et facteurs environnementaux.



Selon les cas ces interactions induisent soit un comportement adapté, soit de l'agitation et de l'inattention.

Les origines des problèmes de comportement

Ils surgissent le plus souvent quand :

- **les élèves s'ennuient** : quand la tâche ou l'activité proposée est en deçà de leurs capacités de traitement, qu'elle est trop répétitive, quand ils n'en comprennent pas les enjeux, qu'ils ne lui accordent pas de valeur....
- **Les élèves ne comprennent pas** : parce qu'ils n'ont pas acquis les compétences requises par la tâche ou l'activité, quand la tâche ou l'activité dépasse leur capacité de traitement...
- **Les élèves n'ont pas leur place dans l'activité**

Parce que le cerveau humain ne peut pas rester inactif, l'ennui génère un manque d'attention qui induit de l'agitation.

Prenons l'exemple de la date.

C'est une tâche répétitive, conduite en collectif, où peu d'élèves sont en réalité au travail. Les interactions entre facteurs personnels et facteurs environnementaux montrent des différences interindividuelles : en effet certains ont déjà appris à faire autre chose, ne pas s'ennuyer, se réguler, ce sont les élèves performants. Dans le cas de la date ils sauront attendre la fin du travail même s'ils n'ont pas été actifs car ils se sont occupés mentalement à « autre chose ». Les enfants qui n'ont pas cette capacité personnelle ou qui n'ont pas appris à se réguler vont s'agiter, se disperser...

Pour certains c'est l'**activité** elle-même ou la façon dont elle est menée qui fait **obstacle**, cet obstacle générant ennui et donc agitation et inattention..

- Si l'enseignant se centre sur les facteurs personnels : « *il n'écoute rien, il est agité, il est inattentif* » il va axer sa régulation sur le comportement : « *sois sage, attends, tu as*

entendu ce que X a dit ? va te calmer dans le coin bibliothèque... » **Si on reste sur cette position : on se trompe**

- Si l'enseignant considère que l'agitation est le résultat d'une interaction entre des facteurs personnels (la difficulté de l'enfant à réguler son comportement quand il s'ennuie) et les facteurs environnementaux (tâche proposée, conduite de la classe) ; alors il aura une réflexion sur les leviers dont il dispose pour transformer l'obstacle en facilitateur en agissant à la fois sur la tâche elle-même et sur la conduite de l'activité.

De la même façon parce que le cerveau humain ne peut rester inactif, la **non-compréhension** génère la perte d'attention qui induit de l'agitation.

Prenons l'exemple du récit d'une histoire sans illustration :

C'est une activité conduite en collectif, le choix du texte se fait en fonction des compétences moyennes de la classe. L'obstacle de la compréhension peut générer agitation et inattention.

- si l'enseignant se centre sur les facteurs personnels : « *il est agité, il n'est pas attentif donc il ne comprend pas* », il va axer sa régulation sur le comportement : « *sois sage, attends, tu as entendu ce que X a dit ? va te calmer dans le coin bibliothèque...* »
- si il prend en compte les interactions entre facteurs personnels et les facteurs environnementaux (texte qui excède les capacités de compréhension de l'élève, rythme de récit trop rapide, lecture sans arrêts, sans reformulation ou traduction...) il mènera sa réflexion sur la manière de transformer l'obstacle en facilitateur en agissant à la fois :

☞ sur la tâche elle-même : changement de texte, de mode de présentation, visionnage du film avant...

☞ et/ou sur la conduite de l'activité par une préparation avec les élèves les moins performants : résumé des épisodes principaux, traduction du vocabulaire, travail sur la syntaxe, reformulation des idées essentielles (travail d'anticipation, utilisation de l'aide personnalisée...)

☞ et/ou sur les facteurs personnels : enseigner le vocabulaire requis pour comprendre, développer la syntaxe, apprendre à fabriquer une représentation mentale (se faire le film de...)

La question du trouble

« Il a des troubles du comportement ? » « Il développe des troubles du comportement dans les activités scolaires ? »

Garder en tête que l'agitation, les « troubles comportementaux », l'instabilité, l'agressivité sont très souvent la conséquence d'une difficulté cognitive, d'une impossibilité à comprendre donc à traiter les tâches proposées.

Si on pose un mauvais diagnostic on va donner une mauvaise réponse pédagogique qui se centrera sur le comportement au lieu de prendre en compte les difficultés réelles. L'effet à long terme est l'exacerbation de la dépendance à l'aide de l'enseignant pour réguler son attention et ses comportements mais pas d'amélioration sur le plan cognitif.

Les actions humaines ont le plus souvent des réactions à des situations données dans un contexte donné.

Excepté les enfants présentant un Trouble Déficit de l'Attention : Hyperactivité (TDAH) et qui ne représentent que 3% en France, les jeunes élèves sont très tôt capables d'être autonomes dans certaines circonstances, sous certaines conditions, dans certains contextes et dans certaines situations quand ils jouent par exemple.

Plus on dispose des connaissances et des compétences requises par la tâche mieux on maîtrise l'activité, mieux on régule ses apprentissages et ses comportements. La solution est donc **d'enseigner les compétences requises**.

Plus on parvient à impliquer les élèves dans une activité cognitive et moins on voit apparaître les comportements peu efficaces pour l'apprentissage comme la distraction, le chahut ou

l'agitation (Suchaud 1996). D'où l'importance de donner à chacun quelque chose qui l'implique même dans une activité collective. (exemple dans phono)

3.1 Les facteurs personnels des jeunes élèves

Développement ordinaire et pratiques professionnelles

L'école maternelle joue un rôle important dans l'apprentissage de l'acceptation de l'éloignement d'autrui donc de l'autonomie.

- par son organisation : l'entrée en classe fait de l'enfant un enfant parmi d'autres, sans relation privilégiée avec le maître de la classe.
- Par ses finalités : l'école maternelle ne se préoccupe pas de l'enfant en lui-même mais de l'élève, enfant acteur de ses apprentissages.

L'enseignant de classe maternelle doit non seulement conforter les manifestations d'attachement des petits mais elle doit aussi et surtout aider ces derniers à prendre progressivement leurs distances par rapport aux adultes pour pouvoir investir dans les apprentissages scolaires.

Donc satisfaire les besoins de maternage encore vifs des petitsoui mais en favorisant systématiquement toutes les aspirations à l'autonomie. (Daniel Calin 2007)

L'acquisition de l'autonomie s'appuie sur l'exact opposé des besoins de maternage, l'opposition. Tous les enseignants perçoivent comme négatives et déplaisantes les conduites qui traduisent ces tendances d'autant plus que les manifestations agressives des tout petits sont parfois extrêmement virulentes. **Or l'opposition est signe de conquête de l'autonomie.**

L'agressivité chez le jeune enfant est

- la seule force émotionnelle qui contre balance en eux, de l'intérieur, leurs tendances fusionnelles encore envahissantes,
- le ressort émotionnel essentiel de la prise de distance, de la construction de l'indépendance, de l'affirmation de soi.

A cet âge plus nettement qu'à tout autre c'est l'agressivité qui pousse l'enfant de l'avant, alors que l'attachement le tire en arrière.

Alors bien sûr il ne s'agit pas de tout laisser faire mais :

- Ne pas réprimer globalement les impulsions agressives du jeune enfant mais l'amener à les contrôler, à les canaliser vers des formes acceptables, en particulier vers « l'appropriation fière et agressive des savoirs et savoirs-faire scolaires » (Daniel Calin 2007)

Et donner sa place à chacun :

L'accueil du jeune enfant doit aussi se faire par le biais d'objets ou de lieux qui lui seront personnellement réservés parce que les autres enfants et l'espace collectif sont nécessairement perçus par lui comme des menaces.

Il est absurde de présenter l'école à l'enfant en mettant au premier plan : les copains, la cour de récréation, sa classe...il faut d'abord et avant tout lui présenter « sa » place et la lui garantir.

Dans un lieu étranger aussi surpeuplé qu'une classe maternelle le jeune enfant a besoin de se voir reconnaître un espace à lui, une enveloppe matérielle qui le protégera du contact trop direct des autres. « Il a besoin de s'y faire comme une maison à lui ». (Daniel Calin 2007). D'où l'importance des coins en maternelle.

Ignorer les phénomènes de développement ordinaire : Attention danger !

Il y a risque de pathologisation trop précoce de comportement qui sont en fait ordinaires et constructifs pour l'enfant, même s'ils sont parfois « dérangeants » pour l'enseignant. C'est ce qu'a mis en évidence le meeting du 14 juin 2010 organisé par le collectif « pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans à Bruxelles, dont le titre était : « Touche pas à ma conduite, écoute d'abord ce qu'elle tait ».

Une centration exclusive sur les facteurs personnels entraîne une conception unidimensionnelle axée sur les caractéristiques inhérentes à l'élève, une disposition symptomatique, un trait de personnalité qui amène à conclure : « il a des troubles de l'attention, il est agité, il est hyperactif (sous entendu ; quels que soient le contexte, la tâche, l'activité...) Or une étude de Kermarrec (2008) montre que souvent un enfant jugé comme « hyperactif » par l'école est envoyé chez un médecin qui lui ne remarque rien de particulier dans son développement, preuve que le contexte joue.

Une pathologisation précoce ne prend pas en compte le contexte et implique le recours à l'aide extérieure que ce soit un enseignant spécialisé, un neuro psychologue, ou tout autre spécialiste. Cf étude Kermarrec 2008.

On assiste alors à un dessaisissement du rôle de l'enseignant et à un surinvestissement des personnels de santé très spécialisés et à la médicalisation. Or « naturaliser les caractères » (croire qu'il existe des traits de personnalité, qu'il y a des élèves qui « sont » ceci ou cela) c'est renoncer à croire à l'éducabilité de tous les élèves et à ne plus avoir confiance dans ses compétences professionnelles... bref à renoncer ! et à créer comme le dit Pelgrims en 2007

- une rupture du contra éducatif d'enseignement et d'apprentissage
- une rupture du lien social
- une rupture de la confiance réciproque

Et à créer une situation de « handicap scolaire ».

En 2006 Golse dit : « Il est essentiel de tenir compte du poids de l'environnement, de la famille, de l'école, qui peuvent remanier les vulnérabilités de l'enfant ».

Des facteurs personnels aux facteurs environnementaux le rôle de la maternelle et de ses pratiques d'enseignement est fondamental.

Selon une enquête auprès de 364 professeurs des écoles les difficultés scolaires seraient plutôt imputables à :

	CP	CE2	CM2
L'environnement dans lequel évolue l'enfant	66,7 %	74,3 %	67,7 %
L'organisation du système scolaire	16,5 %	15,7 %	18,1 %
L'élève en tant qu'individu	15,5 %	10 %	12,02 %

Il ne faut cependant pas réduire l'environnement social à « la famille », ce qu'est parfois sous entendu. C'est l'ensemble de cet environnement donc familial **et** scolaire qu'il faut prendre en compte. En effet le développement de la régulation des comportements dépend l'environnement social au sens des pratiques éducatives dans la famille et des pratiques scolaires.

La capacité à réguler ses comportements, ses émotions, et ses apprentissages (et les difficultés éprouvées par certains) trouvent leur origine dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre à l'école maternelle.

Prenons l'exemple de l'affichage : s'il est surabondant, désorganisé, pas évolutif...il met en difficulté des élèves qui ont du mal à prendre des repères, il les insécurise, ou au contraire par son fourmillement il empêche de se centrer sur l'essentiel.

Un outil d'enseignement : la régulation de soi (Haywood 1991)

Comme il est difficile pour un élève de comprendre à la fois la tâche, l'activité cognitive et le comportement à adopter, Haywood propose de travailler sur des exercices d'entraînement à la régulation. Les objectifs sont de faire comprendre que les règles n'ont pas pour seule fonction de guider, de contraindre ou d'empêcher un comportement mais de les aider pour

- réguler ses propres comportements
- structurer le monde
- anticiper les conséquences de ses actions (si je fais cela , alors...)
- accroître le contrôle pris par l'élève sur ses activités motrices et cognitives

- favoriser la prise de conscience touchant le rôle qu'il joue dans ce contrôle
- Par exemple : identifier le type de signal auquel je dois être attentif pour comprendre, et le comportement qui en découle.

En EPS varier ses déplacements selon que la musique est lente ou rapide. Je dois donc « écouter » (donc ne pas faire de bruit) et avoir la réponse motrice adaptée (vite ou lent). Si le signal est visuel (une image de tortue et un de lièvre) peu importe si je fais du bruit, je dois « regarder ». Par contre je dois m'arranger pour voir la carte présentée.

Dans le même esprit on peut amener les élèves à repérer ce qui est visuel ou auditif dans les jeux pratiqués (exemple avec le memory, le chant...)

En conclusion : être sage à l'école n'est pas être passif, éteint mais c'est entrer dans les apprentissages en sachant réguler ses comportements parce que l'enseignant a donné les clés de cette régulation.

Comme le dit Anne Marie Chartier : « La réussite des enfants est dans beaucoup de cas dépendante de la vigilance des maîtres à rendre explicite, dans leur pédagogie les règles, les visées, les attentes et les exigences de notre système d'enseignement. »