

Les gestes professionnels : comment un cadre explicite et sécurisant permet aux jeunes enfants de devenir élèves?

Tous les élèves en difficulté, quel que soit leur âge et l'origine de leurs problèmes, sont dans une grande insécurité face aux apprentissages scolaires. L'école est le lieu central de leur mal-être. Notre souci permanent, dès l'entrée en classe, dès l'accueil, c'est d'assurer leur sécurité psychique, cognitive et physique dans les tâches scolaires. C'est la fonction principale des gestes professionnels visant l'explicitation, la confiance et l'enrôlement : faire construire la posture d'élève et le cadre des apprentissages de manière apaisée, contenant et sécurisante.

Qui sont ces enfants qui ne deviennent pas élèves ?

1. L'empêchement de penser¹

- a. Il leur est impossible de faire face à l'exercice de la pensée, car penser les met dans la plus grande insécurité qui soit : c'est un temps de suspension et de manque nécessaire pendant lequel on s'appuie sur ses représentations. Cette attente est impossible pour ces élèves, car cela les renvoie à leurs angoisses les plus archaïques : ils sont parasités par des émotions fortes, des peurs anciennes pendant ce temps indispensable pour tout apprentissage. Le fonctionnement intellectuel est inhibé.
 - Etat de **confusion** : pensée chaotique, envahie par les préoccupations primaires en situation de classe.
 - Les **représentations mentales** sont pauvres, difficiles à mobiliser.
 - **Fuite** : décrochage (cf le cancre de Prévert), mal de tête, mal de ventre, endormissement...
 - **Les liens** sont affectés (le rapport à l'autre différent de soi)
 - Les **passages** d'une activité à une autre sont anxieux
 - Les **changements** inquiètent (regards, attitudes ou ambiance différents)
 - la **socialisation** est perturbée (le rapport à la communauté, à l'institution et à la loi).
 - **Agitations multiples** : psychiques, cognitives, motrices ; agressivité et multiples comportements violents, provocateurs, sans cesse renouvelés. Le corps prend le relai pour « griller » le temps de la pensée : agitation ou inhibition, somatisations. Les élèves

¹ BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris. DUNOD 1999

- provoquent, ne tiennent pas en place, s'enfuient, insultent, agressent les autres, parfois « explosent », ou s'endorment...
- Un rapport spécifique au savoir, **peu réflexif**, collé aux affects, à l'action.
- **La pauvreté imaginaire** ou une imagination trop menaçante

Les troubles du comportement peuvent se situer sur le versant de **l'inhibition** (retrait), ou de **l'agitation** (violence). La conséquence en est la même : l'impossibilité d'accéder à la pensée.

Cette invasion pulsionnelle archaïque et effrayante peut s'originer dans des problématiques familiales douloureuses, envahissantes.

b. La séparation parfois anxiogène avec la famille

Les jeunes enfants en maternelle peuvent être très angoissés par la rupture avec leur famille, ses codes relationnels et culturels, ses habitudes de vie. Ils sont parfois pris dans une relation fusionnelle avec un parent. Cette fusion peut s'accompagner d'angoisses d'abandon, de mort. Elle empêche l'accès au langage et à la pensée.

Apprendre à lire, écrire, compter, c'est entrer dans un monde nouveau, celui des signes, du symbolique (= 2 morceaux séparés). Pour cela, le parent doit autoriser l'enfant à entrer dans le monde des « grands ». Cette séparation psychique peut provoquer chez le parent comme chez l'enfant des angoisses de disparition, de morcellement. L'enfant est alors incapable de se décoller de sa subjectivité, de ses émotions, de son vécu pour aller vers le symbolique, le langage parlé ou écrit.

Ces enfants ne font pas de lien entre ce qu'ils font aujourd'hui et ce qu'ils ont fait hier, entre la tâche et l'apprentissage en jeu dans cette tâche, entre ce qu'ils apprennent en classe et ce qu'ils vivent dehors, entre les différents savoirs, etc. Ce que vous voulez leur enseigner n'a pas vraiment de sens pour eux.

c. Le renoncement à la toute-puissance

Pour tous, l'âge de la maternelle est aussi l'âge d'un renoncement indispensable à l'exercice de la pensée : le renoncement à la toute-puissance et à la relation oedipienne dans sa forme infantile. En fonction de l'éducation familiale et des relations avec chacun des parents, ce renoncement peut être une épreuve douloureuse qui se rejoue avec les adultes et les règles scolaires. Ceux-ci sont alors vécus comme représentants de l'instance de séparation et de renoncement au désir immédiat. Certains enfants refusent de sortir du jeu spontané, s'opposent à tout ce qui vient « castrer » la satisfaction de leur désir immédiat...les efforts, l'attention, la règle, bref les apprentissages scolaires !

2. Un malentendu fondamental: culture familiale/culture scolaire

- L'entrée à l'école est source d'autres ruptures. L'enfant jusque-là apprenait grâce à ses expériences, l'imitation de son entourage. Il s'appuyait sur son vécu, il se donnait des objectifs propres qu'il savait pouvoir réaliser. A l'école, ce qui était un atout (s'appuyer sur son vécu, son expérience) devient un obstacle : il s'agit

désormais au contraire de sortir du subjectif, de l'affectif, pour opérer cognitivement un mouvement de séparation, de décollement d'avec le vécu². Il s'agit d'observer les objets, la langue surtout, comme extérieurs à soi, de les analyser en-dehors de toute référence familière, juste pour accroître ses savoirs.

Un élève en maternelle croit que le carré, c'est ce qui est bleu, parce la maîtresse a présenté tous les exemples en bleu : il s'est appuyé sur ce qu'il connaissait, la couleur bleue.

En séance de phonologie, l'enseignante demande à un élève ce qu'il entend à la fin dans « bateau, chapeau, vélo ». L'élève en difficulté ne sait pas répondre. Il pense au bateau dans sa baignoire, à son chapeau, au vélo reçu à Noël. Ce n'est pas qu'il est sourd ; c'est qu'il n'a pas compris qu'à l'école, on doit laisser de côté son vécu personnel, et qu'en phonologie on s'intéresse à l'analyse d'une abstraction, les phonèmes.

En CM1, une séance de grammaire. L'enseignante donne deux exemples et demande aux élèves ce qui est de forme affirmative et de forme négative : « j'aime le café », « je n'aime pas le thé ». Une élève répond : « j'aime le café : forme négative ; je n'aime pas le thé, forme négative ». Cette élève n'a pas compris qu'en grammaire, on ne s'intéresse pas à ce qui est vrai pour soi, ni même au sens ou à l'intérêt des énoncés, mais aux relations des mots dans la phrase.

C'est le but fondamental de l'école qui est en jeu : passer du singulier à l'universel, de l'action à la pensée, de l'immédiateté à l'analyse...

- Ceci est la source du malentendu fondamental entre l'école et les enfants issus des familles ouvrières ou « défavorisées ». Ces enfants arrivent avec d'autres codes, une autre représentation de l'apprentissage (il faut être sage, écouter, faire comme la maîtresse, faire ses exercices, ne pas parler, l'action est valorisée, au détriment de l'élaboration langagière), quand d'autres arrivent avec tous les codes scolaires, le rapport à la langue et au savoir requis pour réussir : ils jouent avec la langue, ils prennent la parole, ils argumentent, ils comprennent les objectifs implicites derrière les tâches scolaires.

En séance de lecture au CP, à la question : qu'as-tu appris ?, un élève dit « je colle des étiquettes », alors qu'un autre répond qu'il apprend à écrire une phrase avec des mots.

Ce rapport au savoir est requis et évalué, mais presque jamais enseigné : cela irait de soi. Cette méconnaissance lourde de conséquences a une part de responsabilité dans l'accroissement des inégalités sociales de départ, et particulièrement dès l'école maternelle³.

- Ce malentendu culturel majeur se produit à l'insu des enseignants qui pensent que ces enfants ne peuvent pas comprendre, alors qu'ils sont mis en situation

² Britt-Mary Barth : l'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987

• ³ BAUTIER, CHARLOT, ROCHEX : Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, Colin

d'insécurité cognitive majeure si nous n'explicitons pas tous les codes scolaires. Nous commençons alors à baisser nos exigences, à fractionner les tâches, à avoir moins d'interactions avec ces élèves peu gratifiants, à moins les valoriser, puisqu'ils ne s'intéressent pas et ne réussissent pas ce que nous leur proposons. Parfois ils nous insupportent.

C'est ainsi que se met en route très vite le cercle infernal de la difficulté scolaire, de l'incompréhension et du rejet mutuels (familles/enseignants/enfants).

Quand ce malentendu entre les cultures et les codes familiaux et scolaires se redouble de difficultés intra-psychiques (l'impossibilité de faire face à la pensée due à des pulsions archaïques envahissantes), nous sommes dans la situation de tous les dangers.

Une petite fille en CP : demande de prise en charge rééducative ; mutisme, impossibilité de penser par soi-même, angoisses de disparition, régressions face aux apprentissages de la lecture ; la famille a de grandes difficultés économiques. Sa maman très inquiète « je ne peux pas la lâcher », « c'est bien de ne pas parler en classe ». En entretien, elle admire sa fille pour avoir réalisé un objet en couture.

Installer la sécurité cognitive pour autoriser la mise en route de la pensée : quelques gestes professionnels simples

L'introduction de la séance

- Au moment de la présentation de la séance, énoncer quel est l'**objectif d'apprentissage** de la tâche : **pourquoi on travaille aujourd'hui**.

« Aujourd'hui, vous allez apprendre à tracer des boucles parce que c'est important pour savoir écrire, et j'ai remarqué que c'est encore difficile pour vous ».

Cet objectif doit représenter **un enjeu et un défi pour eux** : ceci est un élément essentiel pour enrôler vos élèves avec troubles du comportement.

Les élèves en grande difficulté ont un **rapport au savoir** centré sur la tâche à réaliser, ils ne perçoivent pas l'objectif quand celui-ci reste dans l'implicite: pas de sens, pas de compréhension de la logique scolaire. C'est à nous à le clarifier, à chaque fois. Et en plus, ça sert à tout le monde !

- Prendre tout le temps qu'il faut en début de séance pour permettre à vos élèves de **faire des liens** avec les séances précédentes et les séances suivantes, avec le projet dans lequel on travaille, de faire des liens entre la tâche à effectuer et ce qu'on va apprendre. Faire des liens, c'est un des principaux obstacles pour des enfants en difficulté, et cela se travaille. Ils ont une représentation totalement morcelée des situations scolaires. C'est de notre responsabilité de faire ce **tissage**.

La passation de consignes.

C'est un moment très anxiogène pour les élèves en difficulté. C'est pourquoi nous devons être particulièrement clairs et explicites.

Les cinq temps de la consigne

- 1. Ce qu'on va faire**
- 2. Comment on va le faire**
- 3. Comment on va trouver de l'aide si on ne sait pas faire**
- 4. Comment on saura si on a réussi**
- 5. Faire reformuler par les plus en difficulté**

- La consigne doit dire très clairement **ce que l'élève va faire** :

« Vous allez bien regarder tous les mots dans les étiquettes et mettre ensemble les mots qui sont exactement pareils ».

Pour les enfants autistes, ne donner qu'un seul élément à la fois.

- Elle doit préciser **les étapes de réalisation** : ainsi, les élèves ont une vision claire de ce qu'ils ont à faire. Adapter à l'âge, bien sûr.
- La consigne doit dire **comment on fait si on ne sait pas faire** : quelles aides ? affichages, copains, outils personnels, maîtresse... Le mieux est de le faire dire aux élèves eux-mêmes.

Ceci se dit en quatre phrases. Mais c'est essentiel pour rassurer et engager dans l'activité cognitive ou dans la création !

- Ensuite, **on vérifie la compréhension** avec les élèves en difficulté: faire **reformuler**, au besoin mimer, donner un exemple, vérifier la compréhension des mots, de la situation, de l'objectif, des étapes de réalisation.
- Faire rappeler la consigne en cours de travail, certains élèves l'oublient souvent !
- La consigne pose problème à la plupart des élèves. Alors on profite de la difficulté de certains pour travailler cet objet scolaire si particulier dans des **séances spécifiques**: analyser le support proposé, poser l'objectif d'apprentissage, imaginer ensemble diverses consignes et tâches possibles, comparer avec des tâches déjà effectuées. On peut mimer la situation, la raconter, la dessiner, puis la schématiser ce qui constitue un objectif de passage à l'abstraction.
- **Enoncer des indicateurs de réussite** (« tu sauras que tu as réussi si... ») et s'y référer pour évaluer avec transparence.

Mots-clés avec les élèves en difficulté : « **sécurité** cognitive et psychique », « **clarté** », « **explicitation** », « lever les implicites », « **anticipation** ».

La fin de la séance, les transitions

La plupart des élèves en difficulté, particulièrement les élèves autistes, sont très attachés aux **rutines** et à la **permanence**. Ils ont besoin de **rituels** en début et en fin de séance. Ils gèrent difficilement les changements de lieux, d'activité, de personne, changements qui les insécurisent au point de pouvoir provoquer des crises. Ceci est aussi vrai pour les élèves qui ont des troubles et fragilités psychiques, des problèmes de comportement.

Construire avec eux des outils spécifiques pour gérer leur temps, s'y repérer, anticiper (emploi du temps individuel ou non sous forme de photos, images, pictos/ et écrits). Utiliser des sabliers, pendules, timers, pour visualiser le temps qui reste avant la fin de l'activité.

Préparer l'enfant à tout changement en lui expliquant verbalement ou en utilisant des supports visuels (autistes).

- **Annoncer et faire visualiser** le temps donné.
- **Rappeler le temps** restant en cours de tâche (utiliser un timer si possible).
- **Vérifier la mise au travail** effective.
- Etre attentif à ce qui se joue **en fin de tâche** : les élèves avec troubles du comportement « clashent » souvent pendant les transitions ou à leur approche car ils s'y sentent en insécurité (il va y avoir de l'agitation, on ne sait pas ce qui va se passer après, c'est une séparation ...). C'est à eux que vous allez donner la responsabilité d'annoncer le temps (gardien du temps est une responsabilité très recherchée), de ranger le matériel, de veiller au comptage des outils (feutres, ciseaux, etc.)
- **Réserver un temps, quelques minutes, pour faire le bilan de la séance : ce qu'on a appris.** Cela permet aux différents groupes d'échanger, de s'intéresser à ce que font les autres et de faire le tissage avec la séance suivante. Cela permet de construire la conscience réflexive, de clarifier les objectifs derrière les tâches, de donner du sens, de faire des liens. L'enseignant prend note de ce bilan et des questions en suspens, pour repartir là-dessus en début de séance suivante.

Avoir des attentes positives, ne pas céder au fatalisme.

Cf l'effet Pygmalion. La différenciation, ça ne veut pas dire baisser les exigences (« oh ! le pauvre ! On ne peut rien en faire, avec tous ses problèmes... ») ; c'est développer tous les gestes professionnels qui visent à ce que l'élève donne le meilleur : feedbacks positifs, tâches complexes avec les aides nécessaires, mises en projet, demande de verbalisation des stratégies, activation de la réflexivité... Même avec des élèves très en difficulté, vous serez surpris de l'efficacité de cette attitude. Bien sûr, il faut se situer dans une zone possible d'apprentissage, et prévoir des étayages adaptés.

Que faire en cas de crise ?

Le cadre qui rassure, c'est la parole, la permanence des règles et la fiabilité des attitudes des adultes.

- **Observer, repérer** ce qui apaise l'enfant, ce qui le rassure. Ceci est différent pour chacun.
- **Repérer dès que possible les signes de la crise**, et dans quelles conditions elle survient. Il y a des constantes : en début d'activité (la consigne est souvent anxiogène), dans les transitions, en fin de séance, si l'exercice est trop facile ou trop difficile (ennui ou angoisse), en situation de résolution de problème, en groupe ou tout seul, en présence de tel ou tel élève...
- Montrer immédiatement à l'élève que vous avez vu ce qui se passe pour lui. Rien n'est plus insécurisant pour un enfant que d'avoir l'impression que l'adulte est absent, qu'il ne le voit pas, qu'il n'existe pas. Alors il va en rajouter jusqu'à ce que vous n'en puissiez plus, ou qu'une agression se produise. Lui signifier le cadre par une parole ou un geste : je suis là, je te vois, je me rends compte de ce qui t'arrive, **et ensuite** je dis « non », ceci n'est pas possible. Les élèves doivent avoir le sentiment que vous êtes vraiment présent et pleinement conscient de ce qui se passe.
Il faut d'abord dire un « oui » qui reconnaisse l'enfant pour pouvoir poser un « non » qui puisse être entendu : oui, je vois que tu es inquiet, en colère, que tu ne peux pas travailler tout de suite. Mais ici, on apprend ensemble, et tu ne peux pas nous en empêcher, je ne le laisserai pas faire. Alors, non, ça, tu ne peux pas : « ce comportement n'est pas adapté ». Or, tout enfant, à partir d'un certain âge, veut être semblable aux autres.
- Proposer un **choix, des alternatives** dès que la crise montre le bout de son nez : chaise « à se calmer », coin-livres, éloignement de la table de travail, dessin de colère....ou se reprendre. Signifier à l'élève qu'il a le droit d'aller mal, qu'il a toujours sa place dans le groupe, mais que tant qu'il ne peut pas travailler et gêne les autres, il doit s'éloigner un instant ; il reprendra son travail dès qu'il sera calmé. Ceci sans lever la voix mais avec conviction et détermination. C'est cette intention que sentent les enfants.
- Choix de **l'emplacement géographique** de l'élève dans la classe.
- **Contrat** individuel : en fonction de l'âge de l'enfant, découper avec lui les attendus en petits objectifs, cadrés dans le temps (une semaine, un jour, voire moins...) et faire le point avec lui à chaque échéance. Cela marche parfois...un temps...
- **Système de sanctions progressives fiable et stable**. Ne jamais promettre une punition qu'on ne pourra pas tenir. Les punitions scolaires sont de votre ressort. Les sanctions disciplinaires sont du ressort de l'institution, représentée par le directeur de l'école.
- Donner des **responsabilités** et des libertés de plus en plus importantes au fur et à mesure qu'il montre qu'il grandit.

- Tabler sur **la réparation**, plus efficace que la sanction : si j'ai blessé quelqu'un, si je l'ai insulté, si j'ai détérioré du matériel, comment vais-je réparer ?
- **Ne jamais humilier un élève devant les autres.** On règle le problème en fin de séance, ou en sortant de la classe.
- **Ne jamais demander à un enfant hors de lui pourquoi il a agi comme ça.** L'isoler et attendre que la crise passe pour décrire ce qu'il a fait et lui signifier par des mots simples en quoi son acte est inacceptable.
- **Ne pas s'engager pas dans une série de questions/réponses** amorcées par l'élève, ni dans des négociations sur la situation. Ignorer ses questions et provocations.
- **Ne jamais toucher un enfant en crise**, sauf pour le ceinturer en cas de danger, si vous savez le faire !
- **Recourir à des indicateurs non-verbaux** : se déplacer, s'approcher de l'enfant, un doigt sur la bouche, le regard, un signe de la main, tout cela permet de communiquer rapidement de manière bien plus efficace que de le rappeler à voix haute devant toute la classe.
- **Encourager, stimuler, positiver, recentrer sur la tâche**, assurer l'élève de votre aide pour réussir et de votre certitude qu'il peut y arriver. Positiver le travail bien fait et les réussites scolaires.
- **Enrôler** par l'intérêt de la situation : les élèves à comportement difficiles sont souvent des enfants intelligents qui adorent qu'on leur pose des défis, des énigmes, ils ont besoin de projets qui ont du sens pour eux. Les contenus culturels forts sont des atouts essentiels : contes, littérature jeunesse sont les médiateurs les plus puissants pour amener les enfants empêchés de penser vers le symbolique, le langage et la pensée.
- Donner **des métiers** : les plus rebelles sont ceux qui sont les plus à cheval sur les règles ; en profiter pour leur donner la responsabilité de gardien du silence par ex.
- Profiter des situations-problèmes posées par la présence d'enfants avec troubles du comportement pour instaurer un **conseil de classe** dès la moyenne section (un débat réglé et institutionnalisé) pour parler de ces difficultés, imaginer ensemble des solutions originales, trianguler le conflit et le décentrer du duel élève/maître, faire vivre la loi dans des règles évolutives, responsabiliser les élèves difficiles et les autres. La question centrale du Conseil au début est : comment faire ensemble pour que chacun puisse apprendre en toute sécurité ? Toi, de quoi as-tu besoin pour apprendre en te sentant en sécurité ? Alors, à quoi chacun s'engage-t-il pour cela ? Les règles doivent être claires. Les sanctions sont du ressort de l'équipe pédagogique et doivent être les mêmes quel que soit l'adulte.

Une chose essentielle à avoir en tête : l'élève violent ou passif n'adresse pas ses comportements, ses insultes ou ses refus à vous personnellement. C'est le représentant de la loi, de l'institution scolaire, de la situation d'apprentissage qui lui est insupportable qu'il rejette.

« Pour pouvoir apprendre et être scolarisé, il faut entretenir un rapport de confiance au langage, à l'autre, à son propre corps, à l'espace, au temps, aux représentants du cadre, à la demande scolaire, à la loi... Si un de ces rapports insécurise l'enfant, toute son attention se focalisera sur cette insécurité ou ce chaos interne et, du coup, elle ne pourra être mobilisée pour les apprentissages scolaires. »⁴

Travailler en équipe et coopérer avec les professionnels extérieurs.

Les enseignants sont eux aussi en insécurité face à de trop grandes difficultés des élèves: peur de perdre le contrôle de soi, de perdre la maîtrise de la classe et de perdre la gestion de son enseignement. Toutes ces peurs sont sources de stress, voire de souffrances importantes au travail.

Les enfants ayant des troubles du comportement et du caractère demandent une attention très particulière car ce type de présence au monde et à l'autre déstabilise peut-être encore plus les enseignants que tout autre type de handicap. La psychopathologie sous-jacente enferme l'élève et l'enseignant dans un trouble ambiant.

Comment dépasser la peur d'enseigner qui bloque les enseignants et entretient la peur d'apprendre ?⁵

- **Ne restez pas seul(e)** : un enfant en difficulté, un enfant qui a des besoins spécifiques, c'est l'affaire de toute l'équipe. Parlez-en en conseil de maîtres, de cycles, avec les collègues du RASED, en équipe éducative, faites appel à vos conseillers pédagogiques. Elaborez en équipe le cadre des règles et des sanctions, les demandes de prise en charge, les PPRE, imaginez ensemble des modalités de travail adaptées.
- **Communiquez avec les familles**, c'est essentiel. C'est ce travail de collaboration qui va vous éclairer sur des pistes auxquelles vous n'aviez pas pensé, et qui va faire advenir cet élève comme « sujet » de son apprentissage : il existe comme individu parce que les adultes pensent à son propos. Son accès au statut d'élève passe par là.

⁴ Sylvie Canat : quels besoins scolaires spécifiques pour accueillir des enfants ayant des troubles du comportement et du caractère ?

⁵ Serge Boimare : la peur d'enseigner, Dunod, 2012