

A l'école maternelle, quel sens les élèves donnent-ils à l'école ?

Christine Brisset, maître de conférences en psychologie
qualifiée en sciences de l'éducation



Quelques préalables à la conférence

- Mon parcours professionnel → Cette conférence est l'association de quatre piliers : la pédagogie + la didactique + la psychologie + les sciences de l'éducation.
- Les exemples de classe donnés ne sont aucunement des modèles, juste des exemples. Pas de modélisation possible car le développement de l'individu est complexe. Cf. en psychologie où l'on a coutume de découper la personne en 3 ou 4 morceaux : le développement moteur, cognitif, affectif et social

- **Démarche descriptive :**

Cf. Jean Piaget (la démarche « clinique critique » pour le développement cognitif).

Cf. Margaret Mead (*Du givre sur les ronces où elle décrit sa posture d'anthropologue, de chercheure*).

L'objectif principal de cette démarche « clinique » = essayer de mieux comprendre le développement de la personne et dans le cas de l'éducation, de développer des pratiques expertes (avec le cadre socioconstructiviste de Vygotski et Bruner comme référence)

- Une conférence peut être l'occasion d'une interaction.

PLAN

I. A quoi ça sert l'école ? Des représentations enfantines à l'émergence de la notion d'intelligence multiple

1 Des données sur le développement cognitif de l'enfant : des travaux en psychologie et en sciences de l'éducation aux apports de la Neuroéducation

2 A quoi cela sert l'école ? Apprendre ? Le maître ou la maîtresse ? Que comprennent des enfants jeunes de leur avenir scolaire ? de leur avenir professionnel ? L'exemple d'une recherche sur la clarté cognitive menée en grande section d'école maternelle

3 La nécessité de saisir le sens des apprentissages et de construire des passerelles : des définitions aux situations de classe

II. La construction identitaire du jeune enfant et l'importance de l'estime de soi

- 1 La complexité du développement Interrelation des différents secteurs de développement (moteur, cognitif, affectif et social)
- 2 L'importance de l'estime de soi dans la construction identitaire
- 3 Quelques réflexions pédagogiques ou comment aider ses élèves à développer une « bonne » estime de soi

I. A quoi ça sert l'école ? Des représentations enfantines à l'émergence de la notion d'intelligence multiple

1) Des données sur le développement cognitif de l'enfant

-Des travaux en psychologie et en sciences de l'éducation

Les chemins de connaissance à l'intelligence multiple

Cf. **Lautrey (1991)** : « les chemins de la connaissance ».

Du « modèle de l'escalier » à l'intelligence « biscornue » et « non linéaire ».

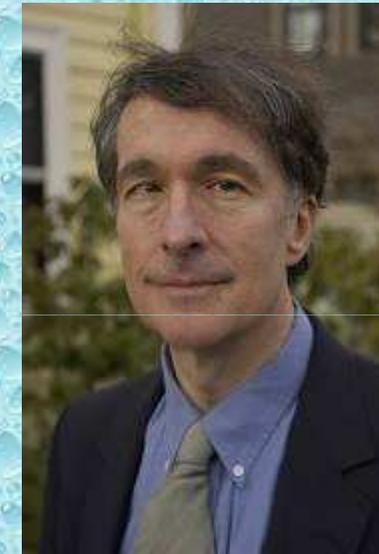
De l'intelligence langagière et logico-mathématique aux d'intelligences multiples.

Cf. la **théorie de Gardner** (« Frames of Mind » en 1983 traduit par « les formes de l'intelligence » puis « les intelligences multiples » en 1997) parfois discutée mais impact très important.

Idée principale : **chaque individu apprend selon des chemins variables.**

Gardner expose ainsi 7 intelligences, puis 8 :

- Verbale
- Logico-mathématique
- Spatiale
- Musicale
- Kinesthésique
- Interpersonnelle
- Intrapersonnelle
- Naturaliste.



Cf. article de Grégoire « Une ou plusieurs intelligences » dans Bourgeois et Chapelle, 2011.

➔ **L'école doit favoriser cette diversité (Hourst, 2006).**

Evolution des résultats sur l'intelligence de l'enfant

La méthode clinique critique de Piaget → suivre au plus près le raisonnement de l'enfant, Cf. l'épreuve de conservation de la substance

L'épreuve avec la pâte à modeler

1.



*2 boules de
pâtes*

*L'enfant les
identifie comme
« contenant la
même chose »*



2.

L'adulte transforme (devant l'enfant)
l'aspect de l'une des 2 boules

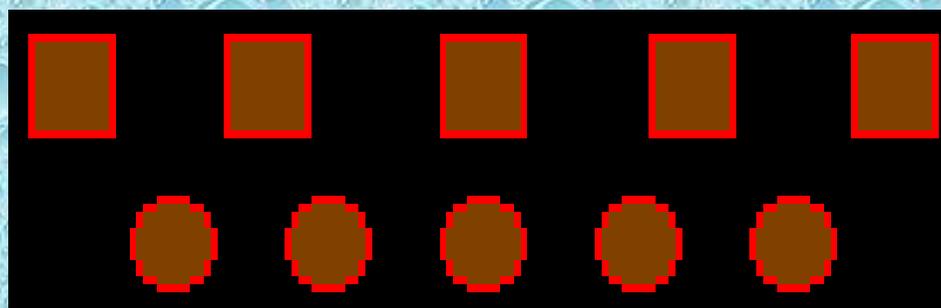
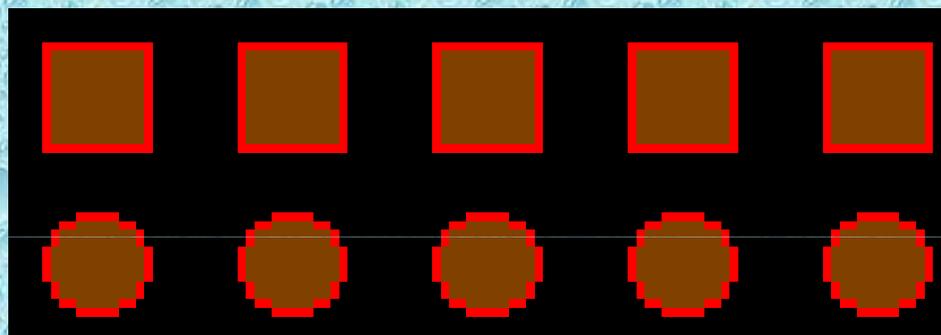
3



L'enfant « non conservant » va dire (avec plus ou moins d'hésitation) qu'il y a plus de pâte dans l'un des 2 objets

► **Par modification de matériel** : cf. épreuve de conservation du nombre

L'épreuve des jetons



Houdé (2004) a rapporté l'expérimentation de Mehler et Bever qui avaient modifié la nature de la collection utilisée (bonbons à la place des jetons).

Mehler et Bever montrent avec les bonbons que cette acquisition se profilant vers six - sept ans pour Piaget se faisait alors vers deux ans !

Houdé : « l'émotion et la gourmandise (...) rendent ainsi le jeune enfant « mathématicien » et lui font en quelque sorte sauter la marche ou le stade d'intuition perceptive de J. Piaget ».



► **Grâce aux nouvelles techniques d'observation :**

- La naissance du nombre se fait dès les premiers mois de vie de l'enfant.
- L'élève d'école maternelle a différentes stratégies à sa disposition

Cf. les travaux de Siegler : pour résoudre un problème (par ex : $3 + 5$) les enfants selon leur âge vont utiliser préférentiellement une stratégie :

- pour ceux de 4 à 5 ans, c'est la stratégie « somme »
- pour ceux entre 6 et 8 ans, c'est la stratégie « minimum », plus élaborée et plus économique
- pour les enfants de 9 ans, c'est la stratégie de « récupération »

Cela donne des **différences de cheminement** → le modèle des « vagues qui se chevauchent » de Siegler

Des recherches plus récentes ont montré 5 stratégies supplémentaires :

- « somme raccourcie »
- « reconnaissance sur les doigts »
- « comptage à partir du premier terme »
- « pari »
- « décomposition »



La fréquence d'utilisation de chaque stratégie suit une courbe d'évolution en forme de vague (elle augmente puis diminue).

Les stratégies apparaissent et éventuellement disparaissent à des âges différents.

Plusieurs stratégies coexistent → Donc l'enfant a le choix.

Cf. Siegler R. S. (1999). *Intelligences et développement de l'enfant. Variations, évolution, modalité. Bruxelles : De Boeck Université.*

Seigler R. S. et Jenkins (1989). *How children discover news strategies. Hillsdale : Erlbaum.*

Dans cette **approche pluraliste**, chaque apprentissage sollicite un ensemble de processus qui peuvent entrer en compétition, se soutenir mutuellement ou se substituer l'un à l'autre (la vicariance).

Pour Houdé : **l'inhibition va permettre à l'élève de mettre de côté les stratégies les moins efficaces.**

Les enfants en difficulté sont souvent des enfants qui ont du mal à faire seuls ce travail.

→ Nécessité de les aider.

► **D'autres modèles théoriques** comme les études faites grâce à **l'imagerie par résonance magnétique anatomique** ou **l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle**

Un exemple de programme : la Neuroéducation

. Cf. conférence sur la Neuroéducation du 2 juillet 2012 (Site web : <http://www.neurosup.fr>)

. Le projet NeuroSup : lien entre les données des laboratoires de recherche et des situations d'enseignement-apprentissage.

. Le rapport de l'OCDE : « *comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage* » (téléchargeable)

► **La mémoire à court terme (MCT) :**

1. La MCT travaille dans l'instant, elle va trier les informations, et effacer l'information qu'elle ne juge pas utile.

- Utilisation des techniques-instants → information utile.
- Explicitation du but de chaque activité
- Délai court entre consigne et activité

2. La MCT efface si elle est en surcharge. Elle ne peut retenir que 7 items en moyenne

- Pas trop d'informations en même temps
- Privilégier une présentation organisée

3. Notre mémoire ne s'attache que ce à quoi nous sommes attentifs

- Attirer l'attention pour que le cerveau soit en alerte

Cf. étude sur l'attention des étudiants.

► Le stockage durable des connaissances et leur restitution

1. **L'intérêt de la répétition à des temps différents**
2. **L'intérêt d'opérer des passerelles entre les connaissances** (en particulier entre l'abstrait et le concret).
3. **L'intérêt de diversifier les supports car Le cerveau est « pluriel » : pas uniquement visuel, auditif, kinesthésique...** (contrebalancer les habitudes).
4. **L'intérêt d'un travail sur l'erreur (la conscientiser)** car la vérité n'efface pas l'erreur du cerveau
5. **L'intérêt de faire diminuer l'état de stress car on n'apprend pas facilement** si les cerveaux reptilien et mammalien-limbique ne sont pas rassurés

2) A quoi cela sert l'école ? Apprendre ? Le maître ou la maîtresse ? Que comprennent des enfants jeunes de leur avenir ? L'exemple d'une recherche sur la clarté cognitive en GS

Présentation de la recherche

Objet d'étude : Comment des élèves de première année du cycle 2 construisent-ils leur rapport à l'école et au savoir ?

Recherche menée entre 2006 et 2009 dans 6 classes en Picardie sur la clarté cognitive et le sens des situations vécues à l'école chez des élèves du cycle 2 (GS-CP-CE1).

Quand on a entre quatre et six ans, pourquoi aller à l'école ? Pour apprendre quoi ? Et à quoi cela sert-il ? Que sait l'élève des raisons de sa présence dans la classe, comment ressent-il les apprentissages et comment envisage-t-il son avenir ?

Présentation de la méthodologie

► Population

- pour l'année 2006-2007, de 42 élèves de GS (2 classes), 35 élèves de CP (2 classes) et de 18 élèves de CE1 (1 classe), soit 95 élèves
- pour l'année 2007-2008 de 24 élèves de GS (1 classe), de 44 élèves de CP (2 classes), de 31 élèves de CE1, soit 99 élèves

► Guide d'entretien ([Guide d'entretien recherche clarté cognitive](#)) avec 4 parties :

- Le sens de l'école
- Le ressenti sur l'école
- Les relations aux autres : pairs, enseignants, parents
- L'avenir

Ici, sélection

- d'entretiens menés en 2006-2007 avec les élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire, c'est-à-dire 77 élèves (42 élèves de GS et 35 élèves de CP).
- 5 questions portant directement sur le sens et sur la vision que ces enfants ont de leur avenir.

Présentation de quelques résultats

I. Le sens de l'école : A ton avis, à quoi cela sert l'école ? Est-ce que tu sais à quoi cela sert d'apprendre ? Qu'est-ce que tu vas faire d'important cette année à l'école (en GS, en CP, en CE1) ? Est-ce important pour toi d'aller à l'école (justifier) ? Que vas-tu faire de nouveau cette année ?

1) A ton avis, à quoi cela sert l'école ?

GS

Travailler	Apprendre	Lire et écrire	Ne sait pas	Autre
35	9	5	3	5 (1 + 4) (avoir des diplômes, « on fait pas de colère », « à les grands », « écouter la maîtresse », « pour qu'ils nous gardent quand les parents travaillent »)

CP

Travailler	Lire et écrire	Apprendre	Ne sait pas	Autre
20	18	10	1	3 (grandir, écouter, « parce que les voleurs sont pas allés à l'école, c'est pour ça qu'ils sont des voleurs »)

2) A ton avis, à quoi cela sert d'apprendre?

GS

Lire et écrire	Travailler	Projet	Ecouter	Apprendre aux autres	Autre	Ne sait pas
16	6	6	4	2	2	14

CP

Lire et écrire	Savoir des choses	Grandir	Autre	Ne sait pas
23	2	1	2 (« apprendre des devoirs... pour lire une carte parce que les petits savent pas lire une carte. Ils disent n'importe quoi. Quand la maîtresse montre Lille sur une carte, ils disent là parce qu'ils savent pas où c'est », « travailler »).	12

3) que tu vas faire d'important cette année ?

GS

Travailler	Lire et écrire	Référence au travail en cours	Piscine	Le « vivre ensemble »	Autre	Ne sait pas
12	9	3	3	3	4 (« jouer, le vendredi je retourne chez papa », « faire le carnaval »)	19

CP

Lire et écrire	Travailler	Piscine	Autre	Ne sait pas
12	8	2	8 (« Medhi (« lundi mardi mercredi ») ; Dylan («... le sport, la danse, la musique ») ; Ziyed (« ... du sport, au sport non c'est fini. Maintenant on va en salle de musique ») ; Medhi (des mathématiques) ; Jim (« je vais écouter, me taire et travailler ») ; Louise (« le travail trop dur, dessiner le travail qui manque ») ; Sarah (« des affiches là », <i>les montres</i> ») ; Tatiana (« on va faire de la peinture... ») ; Linda (« avec Mme ..., on va décorer la classe avec la peinture »)	14

IV. L'avenir

2 questions : A ton avis, est-ce que tu vas rester longtemps à l'école (lui demander de spécifier un peu, voir les repères qu'il/elle prend) ? A quoi cela va te servir l'école, plus tard quand tu seras grand (Est-ce que tu peux me donner des exemples) ?

24) A ton avis, est-ce que tu vas rester longtemps à l'école ? Lui demander de spécifier un peu (voir les repères qu'il/elle prend : âge, nombre de classes...).

GS

Non	Ecole élémentaire	Référence âge	Collège	Lycée	Autre	Oui sans précision	NSP
3	18	4	1	1	4	7	6

Eva : « après cette école, je vais aller chez les grands-grands, montre l'école élémentaire »

Kenza : « jusqu'à les grands à côté de cette classe. Chez les grands jusqu'à 9 ans »

Loubna : « après je vais à la grande école »

Manon : « à l'autre grande école où va Camille, j'irai là-bas », montre l'école élémentaire voisine.

Sinon, ils font référence à un âge, par exemple

Keriane « 10 ans et après je ferai pompier » ou

Axelle : « jusqu'à 10 ans, A 10 ans, je vais à l'école élémentaire »

Tifaine : « quand j'aurai 5 ans ou 6 ans, j'irai au C.P. ».

Sinon, sont cités les âges : 10 ans (ô combien symbolique pour eux apparemment) ou 14 ans.

CP

Non	Ecole élémentaire	Collège	Lycée	Réf âge	Oui sans précision	NSP
5	6	5	0	4	7	10

Ils sont 10 à ne pas savoir s'ils vont rester longtemps à l'école.

Axel : « non, qu'en C.P., pas longtemps. Quand je vais avoir 8 ans, je vais habiter à la montagne »

Louise : « non. Je vais aller en formule 1 et formule 2. C'est l'école des grands », à une question de précision : « je ne sais pas parce que maman me l'a pas dit ».

Maxime qui dit « jusqu'à 17 ans, au collège, et des fois on va changer de classe... ».

D'autres évoquent l'école élémentaire (Medhi le CE2, Dylan, le CM2, Tatiana, le CM 1)

Abdelmalik : « C.E. 2, C.E. 3, C.E. 4, C.E. 5 ».

25) A quoi cela va te servir l'école, plus tard quand tu seras grand (adulte... prendre une expression que comprend l'enfant) ? Est-ce que tu peux me donner des exemples ?

GS

Métier	Lire et écrire	Apprendre	Travailler	Transmis sion enfants	Grandir	Autre	Ne sait pas
9 dont 6 fois, maître (1) ou maîtresse (5)	8	5	4	3	2	6 (dont « avoir des diplômes)	7

► En début d'année chez les GS, soit ils n'envisageaient pas de rester longtemps à l'école, soit à savoir la suite de leur scolarité.

S'ils évoquaient l'avenir c'était plutôt à court terme.

Pour la référence à l'âge, c'est très variable dans les trois niveaux, cela va de 8 ans à 19 ans. Une grande influence : la présence d'une fratrie.

CP

Maîtrise du lire et écrire	Métier	Travailler	Apprendre	Autre	Ne sait pas
15	4 dont, 2 fois maître (1) ou maîtresse (1)	3	3	6 (argent, transmission enfants)	10

Dounya : « je vais ré-apprendre » ; Matéo : « dans ma tête, à réfléchir ».

Autres représentations : Khadija : « quand je vais rentrer à la maison, je vais voir mes enfants et quand ils mangent à la cantine, je vais faire une croix »

Laura : « à acheter dans les magasins ou servir les gens s'ils ont plus de pain » ;

William : « à prendre une grande feuille et je referai pareil pour décorer ma maison ».

La dernière année, ajout d'une question posée en juin : **Est-ce que tu penses avoir fait des progrès cette année ?**

La majorité des GS disent avoir fait des progrès mais beaucoup avaient toujours des difficultés à les expliciter.

Ils ne sont qu'un tiers à pouvoir énoncer un contenu : le travail en général ou une activité plus précise : la lecture, la piscine, la gym, les nombres...

Une élève parle du système d'évaluation : les sourires, système régulièrement évoqué. Compréhension du sens.

N'a-t-on pas là un exemple de fonctionnement suffisamment concret, clair, précis pour qu'un enfant de cet âge l'intériorise, le comprenne et en parle spontanément

3) La nécessité de saisir le sens des apprentissages et de construire des passerelles : des définitions aux situations de classe

Quelques définitions :

Le sens des apprentissages

« On ne peut pas lui imposer une certaine compréhension, on peut seulement proposer des supports tels qu'il parvienne lui-même, grâce à cette médiation, à élaborer une signification (Barth, 1993, p. 41).

→ Notre démarche, favoriser des situations pédagogiques qui fassent sens pour l'élève, qui permettent de développer des liens de compréhension entre lui et son environnement.

Cf. la réponse : après la GS, c'est le CP, CE1, CE2, CE3, CE4...

Questionnement par rapport à la **faible place que les élèves font aux mathématiques**

Cf. *Le nombre à l'école maternelle* de Claire Margolinas et Floriane Wozniak

Savoir compter : compétence qui paraît simple. Construction dès le plus jeune âge.
« Le sens du nombre ne doit pas être confondu avec la faculté de compter »
(Dantzig, 1974, p. 9 cité par Margolinas et Wozniak, 2012, p. 5).

Pour développer cette compétence, l'enfant d'école maternelle a besoin d'acquérir de nombreuses connaissances et résoudre différents problèmes :

« C'est la **reconnaissance d'un enjeu** qui crée le besoin d'adaptations, provoque l'étude, fait évoluer les stratégies des élèves, permet la production de connaissances et la reconnaissance institutionnelle d'un savoir ; sans enjeu, il ne peut y avoir d'apprentissage » (Margolinas et Wozniak, 2012, p. 12).

Le défi pour l'enseignant : créer une situation qui fasse sens à l'enfant et qui représente un enjeu pour lui.

La nécessité de la clarté cognitive

Notion de "clarté cognitive" introduite en France par **Fijalkow** à la suite de ses travaux avec Downing dans *Lire et raisonner* (1984),

La principale difficulté dans l'apprentissage de la lecture = « la confusion cognitive » (la difficulté à comprendre la valeur des symboles graphiques).

Pour Brigaudiot (2000), la clarté serait un « arrière-fond (qui) est essentiel à la connaissance qu'ont les enfants de leurs apprentissages. Cela signifie qu'elle est toujours mobilisée par le langage et qu'elle renvoie à différentes dimensions des apprentissages... » (op. cit. p. 53).

3 niveaux de clarté cognitive :

- soit à long terme (les visées d'apprentissage pour la « grande école » ou pour la vie)
- à moyen terme (pour une période de l'année ou pour l'année)
- à court terme, directement liée à une résolution de problème.

« L'enfant est dans la clarté cognitive s'il sait qu'il apprend, s'il sait ce qu'il apprend, pourquoi il apprend et comment il apprend » (**Bernardin, 1997**)

Seknadjé-Askénazi (1998) : le « courant de la clarté cognitive émet l'hypothèse qu'une élévation de la conscience qu'on s'est forgée de la nature des activités scolaires permet **l'augmentation de l'efficacité scolaire**, ainsi qu'une **amélioration du cheminement de l'enfant et de l'adolescent vers une autonomie intellectuelle adulte** ».

Pour Goigoux (2005), la clarté est ce qui va aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre, ce qui va donc les aider à **définir le but de la tâche proposée et ainsi à organiser leurs efforts**.

Parallèlement, travaux de **l'équipe Escol (Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, etc.)** : existence de « **pratiques contre-productives** » = des situations pédagogiques peuvent induire des malentendus chez les élèves qui n'ont pas déjà acquis certaines habitudes langagières et cognitives.

Bautier Elisabeth (*Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle. Lyon : Chronique sociale, 2006*) étudie comment des **pratiques courantes à l'école maternelle** peuvent produire et entretenir des difficultés chez les enfants de milieu populaire et empêcher leur entrée dans les apprentissages.

Bautier en distingue 2 :

- la **difficulté d'identifier les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs** des tâches qu'on leur donne à faire.
- la **difficulté de construire une posture** qui permet d'apprendre à l'école c'est à dire la reconfiguration des objets du monde en objets de connaissance scolaire.

→ L'importance de **développer des passerelles de sens** pour mieux comprendre l'école et le travail demandé.

Cf. **B. M. Barth** qui parle d'une nécessaire explicitation. L'implicite favorise les élèves dont le milieu est proche de celui de l'école.

Cf. **Vermersch** avec ses travaux sur l'entretien d'explicitation

→ L'importance de développer **des mises en relation**.

Cf. **Cauzinille-Marmèche et Weil-Barais** parlent d'« **ilots de connaissances** ».

Pour des élèves, les connaissances sont là mais totalement indépendantes les unes des autres.

Nécessité de concevoir des séances permettant aux élèves de s'approprier le langage de l'école (lexique et emploi des connecteurs logiques, consignes, matériel...), le langage sur l'école (le rôle du maître, le métier d'élève, le parcours scolaire...).

Présentation des pistes d'actions pédagogiques dans les classes

Lors de l'année scolaire 2007-2008, collaboration avec les enseignants de GS (Sylvie Louvet), CP (Eric Piens et Béatrice Pizzo), CE1 (Béatrice Marmesse) pour construire un **dispositif de pistes d'actions** : des débats interprétatifs à partir d'albums de jeunesse abordant le thème de l'école et des apprentissages, des débats en classe à partir des goûters philo.....

But : Travailler avec les élèves la clarté cognitive relative aux apprentissages, au savoir et au sens donné à l'école.

Cf. les axes de travail

Plusieurs albums ont été choisis relatifs au thème abordé, l'école et les apprentissages, dont :

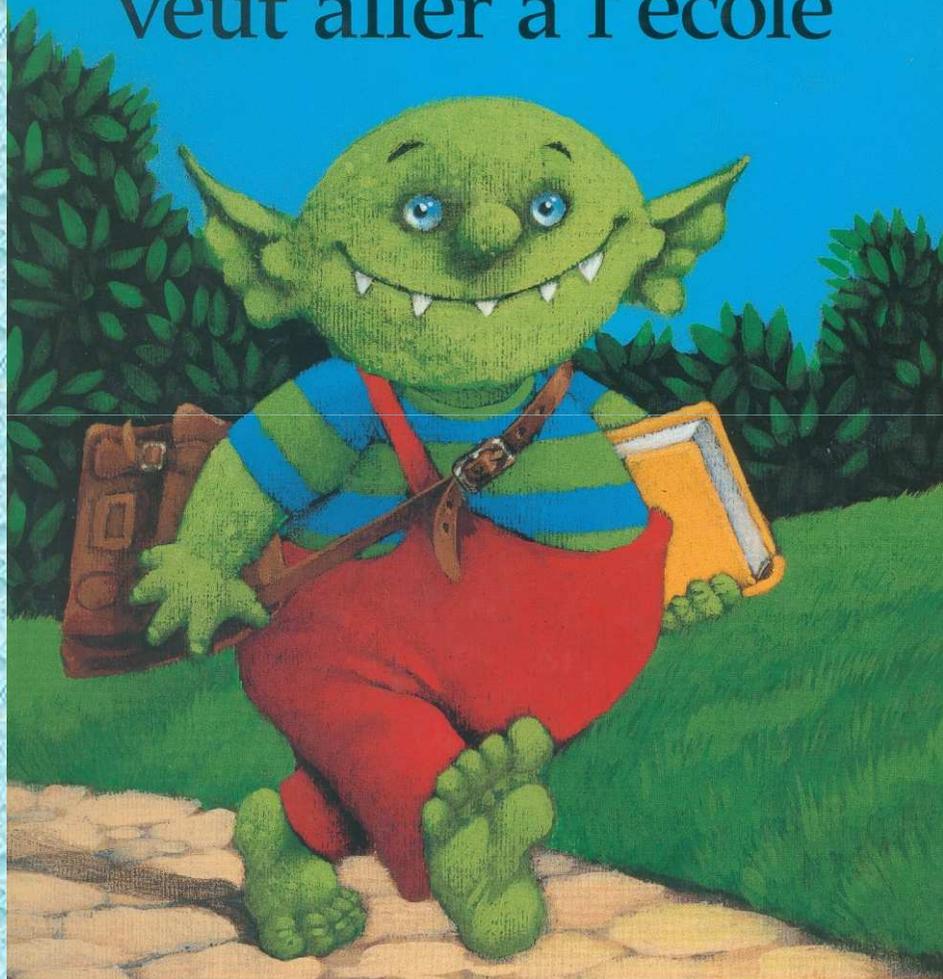
Marie-Agnès Gaudrat, David Parkins, Le petit ogre veut aller à l'école, Les belles histoires de Pomme d'Api, 2000

Ces albums de jeunesse proposent des textes littéraires (cf. **C Tauveron, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier, 2004***) qui peuvent aider les élèves à grandir « parce qu'ils sont susceptibles d'entrer en résonance avec les interrogations qui se font jour publiquement dans la classe » (C. Tauveron, p 36).

Essentiellement sous forme de débats. « **Ils ont une importance capitale pour parler des textes, faire parler les textes ; se parler sur les textes** » (C Tauveron, *ibid.*, p 160).

Marie-Agnès Gaudrat · David Parkins

Le Petit Ogre veut aller à l'école



BAYARD JEUNESSE

40

Exemple de séquence :

-Présentation de la page de couverture, des 4 premières pages, de la 7^{ème}, de la 10^{ème} page :

« Pouvez-vous imaginer l'histoire de cet album... »

-Lecture de l'album en montrant les illustrations à chaque fois

« Qu'avez-vous compris de cette histoire ? »

-Débat à partir de questions ouvertes s'adaptant aux réponses précédentes des enfants, aux réflexions de ceux-ci dans le cours de l'entretien : « A quoi sert l'école ? », « Qu'est-ce qu'on apprend à l'école ? », « Pourquoi le personnage de l'histoire a-t-il envie d'aller à l'école ? », « Et vous avez-vous envie de venir à l'école ? Pourquoi ? », etc.

Eventuellement, des questions sur l'apprentissage de la lecture : « A quoi ça sert de lire ? », « Comment fait-on pour apprendre à lire et à écrire ? », « Est-ce important d'apprendre à lire et à écrire ? Pourquoi ? »

2 exemples du travail entrepris avec *Le petit ogre veut aller à l'école*

Extrait d'un débat en classe de CP

M : pourquoi va-t-on à l'école ?

E : pour avoir un métier

M : et toi quel métier veux tu faire ?

E : infirmière

M : a-t-on besoin de savoir lire pour être infirmière ?

E : oui pour lire les médicaments

E : oui pour ne pas se tromper dans les patients

E : moi je veux être policier

M : a-t-on besoin de savoir lire pour être policier ?

E : oui, si on arrête des gens, on leur demande les papiers et il faut savoir lire les papiers

E : il faut savoir lire des pancartes avec sens interdit, interdit de passer...

E : mais ce n'est pas de l'écriture, c'est des dessins

E : il y en a où il y a de l'écriture

Extrait d'un autre débat en classe de CP.

M : qu'est-ce qu'on lit ? Est-ce que cela ne sert qu'à l'école ?

E : des fois je lis le soir avec mon père

M : tu lis quoi ?

E des histoires

M : ça sert à quoi ?

E : à grandir !!! (...)

M : est-ce qu'il y a des choses qu'on n'apprend pas à l'école ?

E : du foot, se coiffer

M : où ?

E : à la maison

E : y'a des choses a qu'on apprend à la maison et d'autres qu'on apprend à l'école (...)

M : a votre avis pourquoi on vient à l'école ?

E : parce qu'à l'école c'est mieux

E : parce qu'on apprend à lire

E : parce qu'on aurait pas de copains

E : parce qu'on fait plus de choses à l'école qu'à la maison

Pour compléter le travail avec les albums et les débats, construction de « passerelles » avec les classes de l'école élémentaire : lettres, visites, photographies...

[Production d'un « livre album » de classe doc. 1](#)

[Production d'un « livre album de classe doc. 2](#)

[Production d'un « livre album de classe doc. 3](#)

II. La construction identitaire du jeune enfant et l'importance de l'estime de soi

1) La complexité du développement : Interrelation des différents secteurs de développement (moteur, cognitif, affectif et social)

2 idées importantes :

-Durant les années à l'école maternelle, difficulté de **cette construction de la personnalité dans une structure collective.**

-Quand il arrive à la Maternelle, **l'enfant a déjà reçu de nombreuses empreintes sociales : comportements, codes, rites, langage, valeurs sociales.**

Possibilité d'un décalage avec l'école.

Développement de la personne et de sa personnalité : constitution d'un « soi ». Cf. le « Self » de Winnicott.

→ Importance de la contenance.

Le développement affectif peut être « malmené ». Impact possible sur le développement moteur, cognitif et social.

L'aider à mettre des mots ou mettre des mots pour lui.

[Cf. un projet « des maux aux mots ».](#)

Importance

- d'un cadre structurant avec des limites suffisamment repérables
- d'encouragements et d'estime.

2) L'importance de l'estime de soi dans la construction identitaire

Etymologie

Le verbe « estimer » vient du latin *oestimare* = « *évaluer* »

Double sens : « **déterminer la valeur de** » et « **avoir une opinion sur** ».

Définitions

► L'estime de soi (Coopersmith) :

-« **ensemble d'attitudes et d'opinions que les individus mettent en jeu dans leurs rapports avec le monde extérieur** ».

Dans quelle mesure **il se croit capable, valable, important.**

-« Croire en sa réussite personnelle, se mobiliser en fonction d'un but à atteindre, ressentir plus ou moins profondément un échec, améliorer ses performances en mettant à profit les expériences antérieures sont des attitudes directement liées à l'estime de soi ».

-« ... l'estime de soi recouvre une disposition mentale qui prépare l'individu à réagir selon ses attentes de succès, son acceptation et sa détermination personnelles ».

► **André Lelord** : «mélange des **regards et des jugements que je porte sur moi** »

Ce concept est complexe car ce serait à la fois :

- « ce que je pense de moi
- comment je me sens avec ces pensées
- ce que je fais de ma vie avec tout ça »

► Selon la québécoise **Laporte**, l'estime de soi « c'est **la certitude intérieure de sa propre valeur**, la conscience d'être un individu unique, d'être quelqu'un qui a des forces et des limites ».

► Son collègue **Duclos** la définit comme : « un **ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde** ».

C'est « la représentation de soi-même quant à ses propres qualités et habiletés ainsi que dans la capacité de conserver ces représentations dans la mémoire vive pour les actualiser et pour pouvoir surmonter des difficultés, relever des défis et vivre de l'espoir ».

C'est une construction

► D'après Danielle Laporte, c'est en observant leurs parents et en les écoutant mais plus encore « en voyant et ressentant la fierté ou la déception de leurs parents à leur endroit qu'ils construisent cette image ».

Lien avec la notion d'**attachement** et la **notion de confiance en soi**

► D'après André et Lelord, l'estime de soi repose sur

- **La confiance en soi** : c'est du côté des actes.
- **La vision de soi** : c'est du côté d'une perception interne.
- **L'amour de soi** : c'est du côté des sentiments.

L'environnement proche a un rôle dans son édification.

Cf. les travaux de Cyrulnik sur « les nourritures affectives » (1993).

Quelques caractéristiques :

- Ces trois piliers sont **difficilement observables**.
- Les trois piliers sont **souvent interdépendants**
- Gros impact dans cette construction de **l'environnement, des expériences , de l'âge...**
- L'individu peut être **conscient ou non de l'opinion qu'il a sur soi-même. Estime de soi et métacognition sont très liées !**
- Il peut aussi avoir **des estimes de soi différentes selon les contextes**
- **Lien important entre l'intérêt porté à la réussite scolaire et l'image que l'on a de soi.**
- L'estime de soi **peut évoluer tout au long de la vie.**
« L'estime de soi est une réalité changeante. Dans les moments de bonheur, elle est une fleur qui s'épanouit et dans les moments de tension ou de malheur, elle risque de s'étioler » (D. Laporte, 2002).

L'estime de soi peut se mesurer

- ▶ *L'E.T.E.S. (l'échelle toulousaine de l'estime de soi de Oubrayrie et Lescarret) analyse 5 dimensions de l'estime de soi : le soi émotionnel, le soi scolaire, le soi social, le soi physique, le soi futur.*
- ▶ *L'inventaire de Coopersmith qui distingue 4 domaines : social, familial, scolaire, personnel.*

Cf. Harter (cité par André et Lelord, p. 91) : les 5 domaines les plus importants dans la constitution de l'estime de soi des enfants et des adolescents sont :

- l'aspect physique
- les compétences athlétiques
- la popularité auprès des pairs
- la conformité comportementale
- la réussite scolaire

Importance du jugement qu'ils en font

D'après André et Lelord, mesure possible de l'estime de soi à partir de 3 séries de questions :

1) Qui suis-je ? Quels sont mes qualités et mes défauts ? De quoi suis-je capable ? Quels sont mes réussites et mes échecs, mes compétences et mes limites ? Etc?

2) Est-ce que je me vois comme une personne qui mérite la sympathie, l'affection, l'amour des autres, ou est-ce que, au contraire, je doute souvent de mes capacités à être apprécié et aimé ? Est-ce que je conduis ma vie comme je le souhaite ? Etc.

3) Quand, pour la dernière fois, me suis-je senti déçu de moi-même, mécontent, triste ? Quand me suis-je senti fier de moi, satisfait, heureux ?

On peut adapter ce questionnement à l'âge des individus.

→ Garder le **sens du questionnement tout en adaptant les questions.**

Les problèmes, les difficultés d'estime de soi

- ▶ Possibles carences d'estime de soi **lié à un manque d'amour de soi**
- ▶ Possible **vision de soi limitée** → **dépendance à autre**
- ▶ Enfin une **confiance en soi limitée** peut conduire à **développer des inhibitions**

La faible estime de soi → **doutes sur sa propre valeur.**

La forte estime de soi → **capacité à tolérer et à accepter ses imperfections.**

Cf. travaux d'Aublé, Compas, Gilly, L'écuyer, Meyer... sur l'estime de soi des élèves en difficulté montrent le lien entre ces difficultés scolaires et

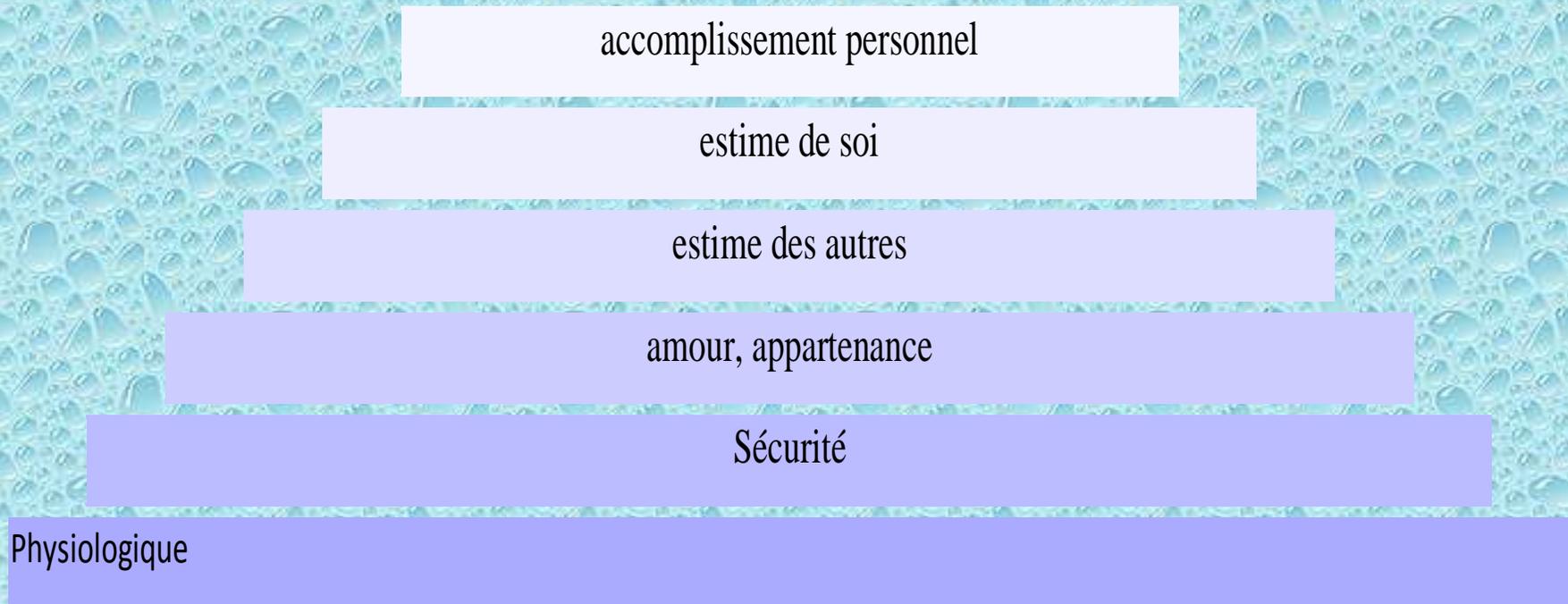
-le manque de motivation

-le manque d'implication vis-à-vis de la tâche à accomplir

Relations fréquentes entre estime de soi faible et sentiments de culpabilité, d'autodépréciation, voire de dépression.

Cf. la théorie aujourd'hui contestée mais toujours utilisée dans le milieu du travail de Maslow (1943)

Cette hiérarchie est généralement représentée sous la forme d'une pyramide qui, de la base au sommet, distingue cinq niveaux de besoins :



Pyramide des besoins

1 « À la base, les besoins physiologiques (tels que la faim, la soif)

2 Ensuite, les besoins de sécurité et de protection (tels que le désir d'un toit ou d'une bonne assurance) ;

3 Puis viennent les besoins d'appartenance, besoins sociaux qui reflètent la volonté de faire partie d'une famille, d'un groupe, d'une tribu ;

4 Ensuite arrivent les besoins d'estime de soi (qui permettent de se regarder dans le miroir le matin) ;

5 Enfin, apparaissent au sommet de la hiérarchie, les besoins d'auto-accomplissement (qui renvoient au désir de se réaliser soi-même à travers une œuvre, un engagement) ».

Cf. Duclos « ce n'est pas la maîtrise et l'actualisation de forces et d'habiletés particulières qui font qu'une personne a une bonne estime de soi. La clé se trouve dans le processus de « conscientisation » ».

→ Estime de soi et métacognition sont intimement mêlées.

→ La nécessité de placer nos élèves dès les petites sections dans des situations métacognitives mais aussi dans un cadre suffisamment contenant et valorisant pour qu'ils puissent se regarder de façon positive.

Être enseignant d'école maternelle, c'est COMPLEXE !

→ C'est à la fois

- construire des connaissances et des compétences sur le développement de l'enfant, sur ses besoins et ses compétences

- construire des connaissances et des compétences sur les domaines d'activités visés

- développer une compréhension et une empathie vis-à-vis de ces individus en pleine conquête de leur identité.

3) Quelques réflexions pédagogiques ou comment aider ses élèves à développer une « bonne » estime de soi

→ Nécessité d'encourager la formation d'images positives et de veiller à l'émergence et au développement de la conscience d'une valeur personnelle

Cf. les travaux de l'hôpital Sainte-Justine à Montréal

Cf. Goigoux (2000)

→ Nécessité d'un travail sur la clarté cognitive

Cf. des études (Chauveau, Rogovas-Chauveau, Weil-Barais, Winnykamen, Barth...) : des élèves en difficulté ne le sont pas forcément par un manque de connaissances mais par **des difficultés à établir des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'on leur demande, à se représenter l'objectif de la tâche, à comprendre le sens du travail à accomplir.**

Cf. les travaux de Britt-Mari Barth avec la nécessité

- de multiplier les exemples et les contre-exemples pour permettre aux enfants de réellement approcher le « véritable » sens et éviter les quiproquos

- de contextualiser et de décontextualiser les apprentissages, l'activité en question, la notion étudiée pour affiner le sens de l'objet étudié → transfert des connaissances

→ **Nécessité d'un travail sur la métacognition**

Cf. le développement d'une prise de **conscience de ce qu'il est, de ce qu'il fait, de ses erreurs, de ses réussites, de ses stratégies, de ses désirs...**

Cf. les recherches d'Astolfi, Meirieu, Perrenoud, de Vecchi... : Le transfert de compétences est facilité quand l'élève est conscient de ce qu'il sait faire, quand il est conscient de sa valeur. **C'est l'aider à s'estimer**

Nécessité de travailler

-sur le savoir

-mais aussi sur la façon dont il est appris

C'est aussi amener les enfants à prendre conscience des conséquences de leurs comportements.

Aider l'enfant à formuler ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, ce qui lui paraît facile ou non... permet de développer un « véritable » **projet personnalisé.**

Cf. aussi les trois séries de questions d'André et Lelord

→ **Nécessité d'un travail sur la prise d'autonomie**

Cf. la notion d'étayage (Vygotski, Bruner) : notions de **cadre (repères), de contenance**

Cf. de Vecchi, : pouvoir d'élaboration, de gestion, d'évaluation sur son travail
→. la pratique de **l'auto-évaluation**

Cf. Bouffard Thérèse (« Des apprenants autonomes », in Bourgeois et Chapelle, 2011) qui cite Confucius : « Quand un homme a faim, vaut mieux lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson » (p. 139) → Nécessité de démarches d'apprentissage autorégulées.

Découvertes spontanées pour certains, enseignement explicite pour d'autres.

Pour conclure...

Cf. André et Lelord : listing sur « comment développer l'estime de soi de ses collaborateurs » dans le milieu professionnel. **Liens possibles avec la classe :**

-favoriser l'esprit d'équipe

-augmenter les compétences individuelles en facilitant la formation et la spécialisation

-donner régulièrement, par des remarques positives ou critiques, une information sur les performances

-instaurer une tolérance à l'erreur

-encourager l'initiative

-s'appliquer à soi-même les règles que l'on impose aux autres...

- ► Ouverture sur une recherche :

Sur Internet, un compte-rendu est paru sur « Apprentissages fondamentaux et psychologie de l'éducation : reflets de l'actualité »

(Cellule Veille scientifique et technologique, <http://www.inrp.fr/vst>, la lettre de la VST n° 20 - septembre 2006)

Une des parties s'intitulait : « Motivation, concept de soi, auto-évaluation » :

Des chercheurs en psychologie et en mathématiques de l'université de Jyväskylä ont étudié la motivation des élèves et la corrélation avec leurs performances dans les apprentissages mathématiques, en première et deuxième année de primaire. Leur interrogation de départ était de savoir si la motivation perdurait après le primaire. Ils ont donc réalisé une étude longitudinale sur 196 enfants nés en 1993, étudiés en 1999, 2000, 2001 puis à leur entrée dans le secondaire. Les résultats montrent que les performances en mathématiques et la motivation au travail associée forment un cycle de développement cumulatif pendant les deux premières années du primaire. Ce niveau de performance et de motivation est d'autant plus grand quand les enseignants considèrent que la motivation est un but pédagogique important et le font ressentir aux enfants. Les auteurs concluent leur analyse en indiquant que le discours tenu par les enseignants quant à la nature des apprentissages, ne passant pas par des justifications extérieures (utilité académique) mais cherchant à faire progresser l'autonomie des élèves, leur sens de la maîtrise de la tâche en s'appuyant sur leur développement émotionnel, est important dès les premières années du primaire, car il structure l'expérience scolaire des élèves pour toute leur scolarité ([Aunola, Leskinen & Nurmi, 2006](#)).