

Pourquoi et comment accompagner les « passages » à l'école ?

Maryse Métra. Psychologue. Présidente de l'AGSAS

Juin 2011

Table des matières

Pourquoi accompagner les « passages » à l'école ?	1
Passer du Moi familial au Moi scolaire	1
La séparation : une expérience douloureuse et nécessaire	2
Comment prévenir l'échec des passages ?	3
Les contenants de pensée	3
Contenance, contention	4
Les étayages multiples de Monique Pinol-Douriez.....	5
Renforcer le Moi grâce au groupal	5
L'estime de soi pour apprendre	6
L'autonomie.....	7
Solitude, capacité d'être seul en présence de l'autre.....	8
Comment accompagner les « passages » à l'école ?	9
Les dispositifs dans les deux premières semaines de rentrée en PS	9
Les dispositifs dans les deux premières semaines de rentrée au CP	9

Pourquoi accompagner les « passages » à l'école ?

Passer du Moi familial au Moi scolaire

Le choix même du mot « maternelle » pour qualifier cette école, souligne le souci de transitionnalité en matière de passage du Moi familial au Moi scolaire.

Les programmes de l'école maternelle de 1881 définissaient l'école maternelle comme « *une école qui opère la transition entre la famille et l'école primaire* ».

Pauline KERGOMARD allait plus loin encore, puisqu'elle parlait de l'école maternelle comme « *une maison d'éducation maternelle* ». Une école qui serait comme une « famille » agrandie nécessite une formation spécifique pour les professionnels qui y travaillent.

Il faut penser la transitionnalité pour permettre à l'enfant de retrouver confiance en sa propre continuité et dans sa capacité à établir des liens en articulant ses facultés de jouer, de symboliser, de penser, de créer, à travers le langage et l'expression sous toutes ses formes.

Nous avons trop vite tendance à nous intéresser au devenir d'un Moi scolaire et social, sans penser qu'il se construit sur la base d'un Moi familial. Prendre en compte ce conflit permettrait de lever les ambiguïtés dans lesquelles l'enfant tend à s'enliser.

L'enfant vient en classe avec des systèmes de pensée qui sont souvent en rapport avec l'état de construction de son moi. L'enfant sort du milieu familial pour être mis anonymement dans le milieu scolaire. Certains enfants arrivent à l'école avec, en eux, des parents solides ayant réussi à l'école, d'autres non.

L'entrée à l'école révèle les attentes des parents vis-à-vis de l'école, mais quand il y a problème, je me demande toujours ce que les familles transmettent aux enfants comme idée de ce qu'est le cognitif, et quel est le sens pour eux de ce qu'on apprend à l'école. Y a-t-il toujours convergence entre les projets familiaux pour l'enfant et ceux de l'école ?

La séparation : une expérience douloureuse et nécessaire

L'enfant éprouve le monde par l'absence de sa mère, par l'absence des êtres qui lui sont chers, mais il apparaît que pour bien se séparer, il faut avoir été bien lié. Grandir, c'est renoncer à la relation fusionnelle avec la mère pour rencontrer d'autres personnes et investir de nouveaux objets. La séparation est une opération psychique essentielle au cours des trois premières années, par laquelle l'enfant se différencie de l'autre et gagne en autonomie. Elle est une condition de la prise de conscience de soi. La séparation est aussi la condition de la parole.

En parlant la séparation, nous aidons l'enfant à accéder à la représentation, pour qu'il puisse élaborer cette absence. La désignation de l'absence au plan langagier est importante.

Pour Colette CHILAND, *"l'absence est nécessaire à la substitution de la représentation, et la représentation est nécessaire à la constitution de la perte"*. Se représenter, c'est rendre mentalement présent une personne qui est physiquement absente. La séparation n'est pas une rupture, l'enfant peut continuer à faire exister sa famille à l'intérieur de lui, puisqu'il sait qu'il y aura des retrouvailles; La rupture ne permet pas ce travail psychique, elle rend donc l'absence plus difficile. Si l'enfant vit la séparation avec trop d'angoisse, il est dans une situation de panique.

En général, l'enfant très attaché à ses parents, et l'enfant carencé, ont du mal à se séparer d'eux, et ils témoignent leur détresse. On repère les problèmes du *"trop de liens"* et du *"pas de lien"*. Ces enfants pleurent, crient, se révoltent, protestent énergiquement pour être entendus et retrouver au plus vite leurs parents. Ils parlent avec les outils dont ils disposent, et nous n'allons pas les laisser crier dans le vide.

L'angoisse de séparation ne doit pas devenir invalidante. L'enfant va progressivement faire l'expérience que la meilleure façon de se retrouver, c'est de se séparer.

Comment prévenir l'échec des passages ?

Les passages entraînent des changements, mais génèrent parfois des crises.

Joël CLERGET¹ déclare : *« Un enfant quitte sa famille pour autant qu'il entre dans la vie sociale, et il entre dans la vie sociale, pour autant qu'il quitte sa famille. Ce pour autant est déterminant. C'est dans la mesure où entrer et sortir, quitter et entrer sont articulés, qu'il y a l'acte de passage »*.

Comment entrer en relation avec ces enfants qui posent problème parce qu'ils sont porteurs de demandes autres que celles que nous souhaiterions. Il y a parfois des écarts entre les projets de l'école et les projets de croissance dont l'enfant est porteur. Nous aurons à gérer cet écart en faisant toute leur place aux différences qui séparent les enfants les uns des autres, à âge égal. On assigne à l'école maternelle une finalité de socialisation, en oubliant que toute une série de difficultés à ce niveau s'expliquent par le fait que l'on cherche à bâtir sur des fondations fragiles ou lézardées, sans chercher à y remédier.

Il est intéressant d'observer la manière dont les enfants arrivent à l'école, et comment ils investissent ce lieu.

On voit combien certains enfants cherchent à se préserver en se repliant sur eux-mêmes, et comment d'autres investissent ce lieu avec agitation pour remplir le vide qui les angoisse. La recherche de lien passe par les adultes, et il est possible d'éviter l'angoisse de l'anonymat, l'angoisse de morcellement, la menace d'une perte d'identité. C'est une aide que peuvent apporter les membres des RASED en accompagnant les rentrées.

¹ Joël CLERGET. L'enfant et l'écriture

Les contenants de pensée

Lorsqu'un enfant rencontre des difficultés scolaires, la volonté de l'institution d'un retour au tout-cognitif est révélatrice du fait qu'elle s'attache toujours plus aux contenus, alors qu'il faut pour bon nombre d'enfants se préoccuper des contenants de pensée (GIBELLO. La pensée décontenancée. Bayard. 1995).

Ils jouent un rôle de moteur, ce sont eux qui permettent de mettre en lien tout ce qu'il reçoit de son environnement.

Jusqu'à l'âge de deux ans, ces contenants sont dits « archaïques » (fantasmatiques, narcissiques et cognitifs).

Puis l'enfant accède à la pensée symbolique et les deux contenants essentiels (symboliques et culturels) vont permettre une extension des contenants archaïques.

Bernard GIBELLO écrit que toute décision est fondée « *sur la prise en considération des souvenirs passés et de l'état émotionnel présent* ». Trop d'enfants resteraient bloqués là s'ils n'étaient pas accompagnés par des adultes qui les remettent dans une dynamique, qui envisagent des possibles.

Certains enfants n'ont pas pu utiliser le contenant de la mère pour penser, avant de pouvoir construire un contenant autonome pour des contenus de pensée qui lui soient propres. La diversité des aides à l'école va permettre à l'enfant de restaurer sa capacité de pensée : si l'enseignant s'occupe des contenus, le enseignant spécialisé va créer un espace symbolique pour restaurer les contenants de pensée. Pour accéder à une réelle autonomie de pensée et d'apprentissage, la capacité de penser à travers la pensée de l'autre doit céder la place à la capacité et au plaisir de se penser et de penser l'autre.

Nous ne devons pas ignorer que tout apprentissage de contenus intègre la socialité, il interroge les valeurs véhiculées par les parents, par l'environnement, par les pairs.

Contenance, contention

Si l'extérieur est contenant, l'enfant va pouvoir investir son environnement dans un sentiment de sécurité. Mais l'enfant cherche bien autre chose qu'un cadre et des limites. Son appareil psychique n'est pas mature, et il cherche une substitution dans son environnement. Il trouvera cette sécurité s'il a pu intérioriser des expériences antérieures sécurisantes.

C'est à ce prix qu'il pourra « faire bonne contenance », c'est-à-dire conserver la maîtrise de soi dans les situations difficiles qu'il rencontrera ultérieurement.

Esther BICK a développé le concept de « seconde peau », qui serait une peau de contention, mais avec le risque, peut-être de rigidifier, d'immobiliser le sujet ! Lorsqu'il y a défaut de contenance, des mécanismes de défense peuvent se mettre en place. La contention à un moment donné s'oppose à un processus plus évolué de contenance.

La contention ne permet pas la transformation des émotions, elle les arrête. C'est ainsi que peut se mettre en place le faux-self (WINNICOTT) pour préserver le vrai self. La contention est un processus pour lutter contre des éléments tellement dangereux pour le sujet qu'il coupe toute perception. Les défenses liées à la contention sont de l'ordre du déni, du clivage, elles bloquent le processus de subjectivation.

On pourrait définir la contenance comme un processus de symbolisation et la contention comme un processus défensif quand la contenance n'est pas suffisante. Les adultes de l'école seront des "conteneurs". On pense trop aujourd'hui aux contenus des savoirs à l'école sans se préoccuper des contenants de pensée.

Les étayages multiples de Monique Pinol-Douriez

Étayage

- aux pairs,
- aux adultes,
- au corps,
- à l'objet.

A développer en montrant l'importance de repérer si l'enfant se réfère à une forme exclusive d'étayage, afin de mettre en place des actions de prévention qui lui permettent de tirer profit de ces multiples étayages, conditions pour apprendre.

Renforcer le Moi grâce au groupal

Ce que les enfants doivent découvrir à l'école,

- c'est un monde où l'essentiel est le travail en commun dans un cadre régi par des règles particulières et accepté par tous
- c'est un monde où l'on rencontre des objets qui résistent à la toute-puissance de l'imaginaire.

Le développement du Moi passe par l'autre, l'objet investi est toujours l'objet de l'autre. On le voit dans les apprentissages, mais déjà dans les toutes premières relations d'objet du petit enfant. Mais l'école confronte directement l'enfant au groupe. Il lui faut gérer ce compromis entre la citation de RIMBAUD « Je est un Autre » et celle de SARTRE « L'enfer, c'est les autres ».

Pour négocier un Moi groupal, les chansons, les comptines, les jeux, l'imitation, sont des occasions pour les enfants de se construire ensemble, dans l'émotion d'être ensemble

Le Moi groupal représente l'appartenance au monde, c'est le Nous. Le Moi groupal est une composante essentiel du Moi social, donc de notre Moi cognitif et de notre Moi identitaire. Le Moi groupal représente le désir d'un « vivre avec », d'un « former groupe » avec ce qui nous entoure. Il va permettre à l'élève de former groupe avec l'école et les savoirs.

Nous allons ainsi sortir progressivement d'un ON indifférencié, sans le Moi groupal, il n'y aurait pas de Nous.

L'estime de soi pour apprendre

Je partirai de la pyramide des besoins d'A. Maslow.

Les enfants auront toujours besoin de trouver en dehors d'eux-mêmes la confirmation de leur valeur personnelle. L'estime de soi se construit dans des relations sécurisantes. À la maison, comme à l'école, cette confiance en soi ne peut s'établir que si l'enfant éprouve un sentiment de sécurité physique et psychologique. L'estime de soi, c'est la valeur positive qu'on se reconnaît comme individu. Les enfants apprennent à se voir d'abord et avant tout à travers les yeux des personnes importantes pour eux : leurs parents, leurs frères et sœurs, la famille élargie, leurs enseignants et enseignantes et aussi leurs camarades.

La confiance en soi joue un rôle important dans la conquête de l'autonomie et dans la construction de l'identité; or, cette confiance vient en premier lieu des sentiments positifs que les parents peuvent éprouver à l'égard de leurs enfants. Certains n'arrivent pas à obtenir cette certitude de la part de leurs parents. Ils ont besoin qu'un autre adulte, investi d'une relation d'autorité, les approuve pour leur donner confiance en eux-mêmes.

Beaucoup d'élèves en difficulté ont une estime de soi défaillante. L'enfant éprouve un sentiment de sécurité quand il a des repères stables dans le temps et dans l'espace et, surtout, quand les personnes significatives pour lui, sont fiables.

Nous rejoignons là le concept de résilience développé par Boris CYRULNIK.

L'enfant investira l'école s'il réussit à trouver un équilibre entre ses besoins, sa satisfaction personnelle et les exigences du monde extérieur.

Les enfants les plus insécures que nous rencontrons à l'école sont ceux envers qui on a eu une attitude de laisser faire ou d'indifférence. Dès les premières années de l'école maternelle, on observe que ces enfants qui possèdent un faible niveau d'estime de soi manquent souvent de confiance dans leur habileté à réussir. Ce fait peut se traduire par une attitude timide et effacée ou par un comportement agressif, selon les tempéraments individuels.

L'enfant doit être encouragé à être producteur, interlocuteur, régulateur, en même temps que récepteur et demandeur de savoirs.

Le problème est de s'adresser de façon plus vivante à la fois à l'écolier-élève et à l'élève-personne.

L'autonomie

Un souci récurrent des enseignants. L'autonomie est une valeur interne à l'individu qui rejoint la capacité à être seul, même à l'intérieur d'un groupe. Il faut pouvoir accepter de se ménager un territoire propre et sortir d'une trop grande dépendance affective.

Être autonome, c'est se diriger selon sa propre loi. L'autonomie est une valeur aussi au sens sociologique du terme, c'est-à-dire un idéal de la manière d'agir d'une personne. C'est une notion très importante dans l'école, à tous les niveaux. Trop souvent, l'enfant en difficulté nous apparaît comme trop soumis à la loi de l'autre, et parmi les enfants suivis en rééducation, je pense, par exemple, au forçage éducatif ou à la fragilité du moi.

Il faut, pour apprendre, pouvoir supporter l'isolement, la solitude.

L'enfant a un besoin constant d'étendre son activité sur tout ce qui l'entoure. Mais s'il a été empêché de faire des expériences, il n'ose pas aller du connu vers l'inconnu. Il faut lui permettre de prendre progressivement le risque d'oser, en favorisant sa création, en l'accompagnant, en l'étayant, en l'aidant à mettre des mots sur ce qu'il vit.

Le langage, la parole, le rapport de l'enfant à son propre corps et à son environnement sont pour nous des repères importants pour apprécier le degré d'autonomie de l'enfant et pour pouvoir ajuster la relation aux besoins qu'il exprime.

L'autonomie n'est pas une finalité en soi, elle est indissociable du développement global de l'enfant. Être autonome, c'est être capable d'être acteur dans le rapport au savoir, c'est assurer ses choix tout en prenant en compte les besoins des autres.

Il nous appartient de repérer où l'enfant en est dans sa conquête identitaire, dans sa différenciation. La différenciation passe par un double mouvement : exister, être UN parmi les autres, pour assumer d'être UN, différent des autres.

Avec quels partenaires ?

Quand je suis sollicitée à l'école, l'approche de ce concept d'autonomie m'amène à articuler le développement cognitif, affectif et social de l'enfant, mais en prenant en compte le contexte dans lequel il évolue.

Vouloir comprendre l'enfant et sa difficulté à être autonome, c'est tenter de comprendre sa dynamique intérieure, mais aussi son rapport à son environnement dans toute sa complexité

Nous connaissons tous des mères qui nous disent si bien connaître leurs enfants qu'elles devinent toutes leurs pensées. C'est inquiétant pour ces enfants qui n'ont pas d'espace de pensée qui leur soit reconnu. Comment vont-ils investir l'école hors de la présence de cette mère ? Nous voyons là tout le travail à conduire avec les enfants, mais aussi avec les parents.

Comment aider l'enfant à gagner de l'autonomie ?

Pour qu'il y ait autonomie, il faut qu'il y ait une marge de choix de la part de l'enfant et qu'il puisse se passer de l'adulte, c'est quelque chose que nous travaillons en rééducation.

On n'adapte pas un enfant, c'est lui qui s'adapte par un réel travail psychique, mais plus il est jeune, plus il a besoin qu'on l'aide pour le faire, du moins que l'on mette en place les conditions de son adaptation.

Solitude, capacité d'être seul en présence de l'autre

Un axe de travail pour moi se situe autour de la capacité d'être seul. Être autonome, c'est accepter sa solitude, et pas forcément l'isolement. La capacité d'être seul serait un indice de maturité affective. Elle est indispensable à l'entrée dans les apprentissages. Pour apprendre, l'élève devra avoir la capacité de s'abstraire du poids de la présence de l'autre, de s'absorber dans une activité solitaire de façon continue et

concentrée, sans interagir avec l'autre.

L'enfant sécurisé se montre capable d'explorer en-dehors de la présence de sa mère, puis en-dehors de la présence des autres adultes, et d'apprécier une activité d'indépendance.

L'apprentissage n'est pas une affaire solitaire, bien qu'il nécessite que l'enfant ait cette capacité à être seul en présence des autres. Cette ambivalence est au cœur même du processus de socialisation.

Dans la littérature psychanalytique, la peur d'être seul a été davantage étudiée que l'aptitude à être seul, développée par D.W. WINNICOTT, et qui est l'un des signes importants de la maturité du développement affectif.

WINNICOTT a montré les complexités de cette capacité, elle naît d'une situation paradoxale : être seul en présence de l'autre.

Cette capacité de l'enfant à jouer seul en présence de l'autre est déterminante pour les futurs apprentissages scolaires. La solitude permet un espace propre, espace de création dont l'enfant a besoin pour aller vers l'expérience culturelle.

La solitude pourrait participer au développement intellectuel de l'enfant en en constituant une étape nécessaire. Les adultes ne savent pas toujours comment se comporter face à un enfant qui s'isole. C'est une question souvent abordée par les enseignants dans leurs rencontres avec les RASED.

A tout moment de sa scolarité, comme à tout âge de la vie, un manque de solitude, comme un excès, seront corrélés à un mauvais ajustement social.

Comment accompagner les « passages » à l'école ?

Toujours à partir d'un projet élaboré avec les collègues de l'école qui pose les finalités du dispositif et définit la place de chacun. A titre d'exemples voici quelques dispositifs, mais aucun n'est modélisable, et doit avoir du sens pour vous, les enseignants, les parents, les enfants.

Les dispositifs dans les deux premières semaines de rentrée en PS

- en direction des parents : accueil convivial dans les couloirs autour d'une boisson chaude, importance d'être là à l'arrivée des enfants, mais aussi à la sortie. C'est la transitionnalité qui est à accompagner
- en direction des enfants dans la classe :
 - autour de livres (les livres de Jeanne Ahrbé, Bébés chouettes, je ne te manquerai pas du tout...)
 - autour de photos qui font transition entre la maison et l'école (support des petits livres...)
 - par la parole l'aider à se représenter ce qui est absent (ses parents, sa maison, son animal...), on peut utiliser les petits livres (ou les petites maisons réalisées à partir du même pliage)
 - par la visite (main dans la main) de la classe à un enfant qui a besoin de ce temps personnel pour s'approprier ce nouveau cadre....
-

Les dispositifs dans les deux premières semaines de rentrée au CP

- l'accueil dans la cour pour rassurer les parents qui auraient besoin de cette écoute, pendant que l'enseignant accueille les enfants
- un atelier philo autour de « grandir »
- un travail à partir du cartable par petits groupes (pourquoi un cartable au CP ? Aviez-vous un cartable à l'école maternelle ? Si vous en aviez un, est-ce que vous aviez besoin des mêmes choses ? Savez-vous à quoi servent tous les objets qui sont dans votre cartable ? etc...), sachant que l'important est de favoriser la parole entre les enfants pour qu'ils puissent dire leurs représentations et travailler les écarts.
- Un photo langage à partir de reproductions de tableaux ou de photos qui montrent des enfants ou

adultes qui lisent, ou qui écrivent. Après un temps d'échange à partir d'une consigne, on peut inviter les enfants à inventer une histoire que l'adulte écrit sous la dictée...

Luc Chatel a présenté en avril 2011 un plan pour prévenir l'illettrisme et susciter le goût de la lecture. Il a souligné la nécessité :

☑ **d'agir dès la maternelle, à l'âge où les enfants s'approprient le langage et découvrent l'écrit**

☑ **de travailler tout au long de la scolarité pour que la lecture soit perçue comme un plaisir**

Les familles, les personnels d'encadrement et les partenaires de l'École doivent se mobiliser autour des enseignants et de leurs élèves.

Illustrations proposées de sujets lisant ou écrivant :

Albert ANKER. Schreibendes Mädchen. 1904

Camille COROT. La petite liseuse.

Robert DOISNEAU. Le tableau noir.

Robert DOISNEAU. Le chiffon de l'ardoise. 1956

Amand GAUTIER. La première leçon. 1890

Gustav Adolph HENNING. Lesendes Mädchen. 1828

Timoléon LOBRICHON. Instruction gratuite et obligatoire

Berthe MORISOT. Eugène Manet et sa fille au jardin. 1883

Jacques R. MOURY. Couverture des Enfants de France n°14. 1928

Jules-Alexis MUENIER. La leçon de catéchisme. 1890

Pierre Auguste RENOIR. Fillette lisant. 1890

Pierre Auguste RENOIR. Coco écrivant

Sarah STILWELL. Childhood. 1904

Francisco ZURBARAN. Fray Jeronimo Pérez. 1632