

**L'école maternelle autrement ?
Les risques du "jardin à la française"**

Maryse METRA

Rééducatrice de l'Éducation nationale. Psychologue de l'enfance et de l'adolescence

Vice présidente de l'AGSAS¹

¹ AGSAS Association des groupes de soutien au soutien

Résumé :

Faut-il renoncer à l'école maternelle comme "jardin de culture" ? Cette structure "à la française" est un espace où l'enfant apprend et développe des qualités essentielles, parmi lesquelles "la capacité à être seul en présence de l'autre". Cette autonomie devient possible grâce aux accompagnants internes familiaux qui lui permettent de supporter l'absence, et aux étayages multiples que l'école maternelle lui propose : l'adulte, les pairs, les objets culturels, et une meilleure connaissance de soi. Pour assumer cette mission, l'école maternelle doit rester exigeante sur les besoins de formation des enseignants et des professionnels qui les accompagnent.

Mots-clés : autonomie, capacité d'être seul en présence de l'autre, accompagnants internes, étayages et désétayages.

Faut-il envisager une école maternelle autrement ? Oui et non ! Oui car il nous faut répondre à de nouvelles exigences familiales et sociales, non si les modifications qui s'annoncent vont vers une diminution de la qualité d'accueil des enfants pour lesquels les parents font une demande d'école pour partager l'éducation de leurs enfants. Au moment où l'on propose des jardins d'éveil comme alternative possible à la petite section d'école maternelle, et où la tentation est grande de « primariser » l'école maternelle, ma réflexion portera sur le risque de créer un « jardin à la française » où les enfants se perdraient dans des labyrinthes formatés, dominés par une géométrie laissant peu de place à la créativité de tous ceux qui la font vivre. Selon Philippe Meirieu², éduquer imposerait de placer l'enfant dans un "jardin de culture", "*un lieu de rencontre avec les œuvres héritées de l'histoire, un lieu où les contes et les chants, les mythes et les images fortes laissées par les hommes soient présentes, disponibles et accessibles*".

Que serait une école maternelle "suffisamment bonne" pour paraphraser D.W. Winnicott ? Un espace où l'on se sent suffisamment en sécurité pour prendre le risque de la rencontre, rencontre humaine médiatisée par des supports culturels, entre les adultes et les enfants, entre les adultes eux-mêmes. Le concept théorique de Winnicott, la "capacité à être seul en présence de l'autre", nous donne des outils pour aider l'enfant à se séparer de son univers familier pour investir un univers plus vaste. Pour ce faire, l'enfant a besoin de retrouver des repères fiables et facilement identifiables pour comprendre ce lieu école et y trouver sa place.

La ligne de conduite de l'école maternelle repose sur le respect de la diversité des enfants et de la diversité des besoins de développement. Pour le psychanalyste Jacques Lévine, le problème majeur se définit ainsi : "*Nous avons à inventer les stratégies et les détours nécessaires pour développer des enfants, pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours, mais à qui auront été données, entre temps, des chances pareilles en matière de compétences diversifiées*".³

Être seul en présence de l'autre

En arrivant à l'école, l'enfant est "convoqué" à occuper une autre place que celle qu'il occupait précédemment. Il devra devenir écolier pour accéder au statut d'élève. Si "*un bébé*

² Philippe MEIRIEU *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu ?* éd. du Tricorne. 2002

³ Jacques LÉVINE, Michel DEVELAY "*Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*". ESF. 2003

tout seul, ça n'existe pas", un élève tout seul, ça n'existe pas non plus. Qu'est-ce qui va aider un enfant à s'inscrire dans cet espace social régi par des lois propres, où il rencontre des professionnels et des pairs en grand nombre ? L'accueil qui lui est réservé sera fondamental, mais l'enfant devra aussi avoir la capacité de prendre l'autre en compte, et de s'abstraire du poids de cette présence pour s'absorber dans une activité solitaire de façon continue et concentrée.

Dans la littérature psychanalytique, la peur d'être seul a été davantage étudiée que l'aptitude à être seul, 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, et en présence de l'autre. Elle n'est pas innée, elle est le fruit d'une expérience et d'un travail inter et intrapsychique. Des relations suffisamment fiables ont contribué à donner à l'enfant la confiance nécessaire pour se percevoir comme pouvant être seul, avec un sentiment interne qui lui permet de se déprendre de la dépendance à l'autre. Un enfant privé de moments de solitude réels ou psychiques n'aura jamais l'occasion d'affronter de lui-même les questions existentielles qui lui permettraient de s'inscrire dans sa vie scolaire et sociale, séparé de son environnement familial.

D.W. Winnicott soulignait l'ambivalence de cette capacité d'être seul que nous tenons des autres. Dans les actions de prévention que je conduisais à l'école maternelle en tant que rééducatrice de l'Éducation nationale, j'observais toujours cette capacité que l'enfant avait de pouvoir être s'abstraire provisoirement de la présence de l'autre pour explorer, expérimenter, tout en ayant conscience de la proximité de son environnement avec lequel il pourrait partager ses découvertes le moment voulu. La question de l'autre est fondamentale.

Si cette capacité de l'enfant à être seul en présence de l'autre est déterminante pour les futurs apprentissages scolaires, cette solitude est parfois mal comprise des enseignants, qui l'interprète comme un mauvais ajustement social. Il est important de pouvoir mettre en place des dispositifs où l'enseignant pourra être accompagné dans son observation des enfants, et les membres des RASED⁴ peuvent proposer des ateliers à partir de différentes médiations : psychomotrices, langagières, ludiques. Nous pourrions voir comment certains enfants vont de la socialité à un espace plus égo-centré, pour revenir ensuite au groupe. Mais nous rencontrerons d'autres situations où l'enfant ne tire pas bénéfice de la solitude :

– Kevin est sous l'influence de l'autre et il n'a pas cette capacité de s'en abstraire. S'il n'est pas accompagné dans sa prise d'autonomie, il risque d'avoir besoin de la présence constante de l'enseignant pour travailler.

– Fatoumata met toute son énergie à rejeter la présence de l'autre (enfant et adulte) qu'elle semble ressentir comme une atteinte à son intégrité. Or, "*on n'apprend pas tout seul*" déclarait le CRESAS dans un ouvrage collectif. Si Fatoumata continue à vivre l'autre comme une intrusion, l'école et les apprentissages ne lui permettront pas de tirer profit pour elle-même des expériences qu'elle y rencontrera.

– Rayan reste en marge du groupe, il est "transparent" et semble souffrir de ce sentiment de solitude. Il sourit quand un enfant approche, et quand il voit l'autre passer sans le prendre en compte, il se referme. Comment l'aider, à travers les médiations scolaires à rencontrer l'autre, à ne pas échouer dans ses tentatives de communication avec autrui ?

Pour que Kevin, Fatoumata et Ryan risquent à la fois la relation à l'autre et la

⁴ RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

conquête de leur autonomie, il faut qu'ils y soient autorisés. L'école prend-elle assez en compte le travail avec les familles, en a-t-elle les moyens, les enseignants ont-ils une formation suffisante pour reconnaître la compétence des parents tout en préservant la place de chacun ?

Les accompagnants internes pour supporter l'absence

«Aucun enfant ne vient vraiment seul en classe. Il est toujours accompagné par une famille interne» nous dit Jacques Lévine⁵, qui insistait sur le côté profondément bénéfique de l'accompagnement interne. "C'est la condition pour que le sujet ait ce sentiment de continuité psychique malgré les événements, et qu'il crée sa propre vie interne autonome, avec un espace pour penser. L'accompagnement interne est, le plus souvent, de l'ordre de l'alliance bénéfique, il donne de la force vitale à l'enfant, mais de nombreux cas montrent qu'il existe des accompagnants internes hostiles qui n'encouragent pas l'enfant à s'individuer, à occuper sa place".

En essayant de comprendre Kevin, Fatoumata et Ryan, nous pourrions nous interroger sur les quatre types d'accompagnements internes que Jacques Lévine avait identifié :

–l'accompagnement étayant, celui de l'alliance avec le monde parental et, au-delà, avec le monde environnant dans sa totalité. L'enfant entre à l'école avec, l'intérieur de lui, des parents qu'il vit comme fiables, valorisants, source de force et transmetteurs d'expériences, ce qui l'amène à avoir confiance, à ne pas craindre de s'isoler dans cet environnement qu'il ressent comme sécurisant ;

–l'accompagnement carencé qui est le contraire du précédent. Il porte la marque d'un manque qui affecte le désir de se construire. L'enfant est démuné, on ne lui a pas attribué un Moi suffisamment riche, pour se donner le sentiment d'exister ;

–l'accompagnement cassé porte la trace d'"accidents de parcours" et fonctionne lui aussi comme une sorte de rappel que quelque chose s'est passé qui n'aurait pas dû avoir lieu. Beaucoup de ces enfants ont été aimés, investis, mais ils ont incorporé des situations dramatiques. Ils viennent à l'école avec un sentiment de menace qui les met soit sur la défensive, soit en position d'attaque ;

–l'accompagnement hypertrophié de parents qui ont empêché la prise d'autonomie de l'enfant par leur intrusion et leur surveillance. Ce sont des enfants qui arrivent en classe trop enveloppés par la présence des parents. Il leur est difficile de faire face à un univers supposé dangereux, et ils risquent de développer un rapport totalement artificiel à l'école, restant suspendu au retour des parents qui sont les seuls en qui ils aient confiance.

Tout enseignant est un nouvel accompagnant interne qui intervient en convergence, en divergence ou en complémentarité avec les messages des accompagnants internes familiaux, ce qui complexifie encore la manière dont l'enfant se sent accompagné de l'intérieur pour accepter les étayages qui vont se présenter à lui pour l'aider à grandir et apprendre.

Le double mouvement de l'étayage et du désétayage

L'école maternelle accompagne la croissance de l'enfant pour lui permettre d'être « élève » en lui proposant des étayages multiples. L'enjeu est de se situer dans le

⁵ *Faut-il détruire le CP pour protéger la maternelle et le CP lui-même ? Propos sur la difficile gestion de l'hétérogénéité.* 1991. Actes du colloque n°2 "Les 2-7ans à l'heure de l'Europe"

prolongement de ce que le sujet est capable de faire, très légèrement en avance (étayage), tout en le faisant accéder à la capacité de mettre en oeuvre ces opérations mentales et intellectuelles tout seul et à sa propre initiative (désétayage).

Dans mon travail avec les enseignants d'école maternelle, j'ai privilégié une approche proposée par Monique Pinol-Douriez et Marie-Claude Hurtig. Dans le cadre d'une recherche sur la « Construction de l'identité chez l'enfant durant ses trois premières années », elles ont observé des enfants en crèche, de cinq mois à trois ans. Reprenant le terme d'étayage de René Kaës (corps, code, groupe), elles nous décrivent des processus d'étayage, sur lesquels l'enfant prend appui pour se développer.

Un enfant de trois ans qui s'est développé de manière à peu près harmonieuse peut s'appuyer sur quatre formes d'étayage : son propre corps, les adultes, les pairs et les objets. J'ai pu voir combien les enfants en difficulté que je rencontrais à l'école avaient des difficultés avec une ou plusieurs formes de ces étayages. Leurs apprentissages s'en trouvaient par conséquent entravés.

Il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant de travailler sur cet investissement des étayages multiples. Les enseignants spécialisés des RASED⁶, dans leurs actions de prévention, peuvent proposer des dispositifs où ils accompagneront les enfants qui n'investissent pas ces étayages multiples fondamentaux pour s'engager dans les apprentissages à l'école.

L'étayage au corps

D'après les pédopsychiatres, l'instabilité et l'excitation semblent progresser chez le jeune enfant et les enseignants de maternelle signalent un accroissement d'agitation dans les classes.

Pour Francis Imbert⁷ parle d'"enfant-bolide", Jacques Lévine parle d'enfant "tout-corps". Quand ces comportements doivent-ils nous interpeller, sachant qu'il sont souvent liés à un rapport au corps et à la contrainte scolaire ? Au moment où l'école met comme priorité de scolariser tous les enfants, elle doit permettre aux enseignants d'avoir les moyens d'accueillir ces comportements en mettant en place des dispositifs avec l'aide des personnels des RASED⁸. En tant que rééducatrice, je proposais pour ces enfants des aides individuelles ou en petit groupe avec des médiations psychomotrices et langagières. Il s'agit de proposer aux enfants des espaces pour qu'ils apprennent à maîtriser leurs pulsions, mais dans le même temps, il faut les amener à un glissement vers d'autres formes d'étayages, en proposant des médiations qui vont donner forme aux mouvements du corps, en les conduisant vers d'autres formes de représentation. La meilleure façon de grandir est peut-être de stimuler leur créativité à travers des expériences multiples, ce qui est à la base du processus d'apprentissage, et ce n'est pas en "primarisant" l'école maternelle que nous allons permettre à ces enfants d'accéder dans de meilleures conditions aux apprentissages fondamentaux. Nous ne pouvons nier les besoins fondamentaux de l'enfant.

L'étayage à l'adulte

Certains enfants ne peuvent réaliser une tâche dans la classe que lorsque l'enseignant interagit directement. Ce besoin d'étayage tient d'un manque de confiance et sûrement du fait qu'ils n'ont pas intériorisé l'autre avec lequel on apprend (Vygotky, *Pensée et langage*, Éditions sociales, 1985). La capacité à être seul ne peut exister que si l'enfant a été bien

⁶ RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

⁷ IMBERT Francis. L'inconscient dans la classe. 1996. ESF

⁸ RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

accompagné à certains moments de son développement, s'il a intériorisé un environnement fiable qui devient un appui, et qui lui permettra de vivre une séparation progressive. Le langage a une place fondamentale pour nommer l'absence et accéder à la représentation des parents qui ne sont plus là.

Nous avons vu que certains enfants à l'école maternelle ont une impossibilité à être seul. L'adulte va alors accompagner l'enfant, se mettre entre lui et les pairs pour le rassurer et proposer des objets culturels, des "objets", comme dit René Roussillon.

Les enfants manifestent aussi leurs difficiles relations à l'adulte à travers le cadre. Ils s'opposent à tout cadre qui s'apparente à une contention, mais peuvent être rassurés par un cadre qui remplit une fonction contenante. Un travail avec les parents s'avère là aussi nécessaire pour qu'ils autorisent cette place de l'adulte auprès de leurs enfants et qu'ils puissent s'adapter progressivement aux besoins changeants de l'enfant.

L'étayage aux pairs

Se connaître soi-même, nous l'avons vu, est une difficulté pour beaucoup d'enfants qui ne peuvent s'installer dans le Moi social, le Moi groupal décrit par Henri Wallon. Pour apprendre à l'école maternelle, Kévin, Fatoumata et Ryan vont devoir accepter d'être ensemble, de se parler, de s'écouter, d'agir. C'est peut-être dans ce rapport à l'autre qu'ils apprendront aussi à se connaître.

Un enfant qui va bien navigue entre égocentrisme et socialité, mais nous avons vu que pour Fatoumata, le curseur reste "grippé" du côté de l'égocentrisme, ce qui rend la rencontre difficile avec les autres et les apprentissages ; pour Kévin, le curseur reste "grippé" du côté de la socialité, ce qui rend l'engagement personnel impossible.

Nous aurons à inventer pour ces enfants des dispositifs à géométrie variable qui leur permettent de s'exercer à la rencontre dans un espace plus sécurisé.

L'étayage à l'objet

Ce que nous pouvons observer à l'école maternelle doit interroger la manière dont l'enfant investit l'objet, car tout objet transitionnel est précurseur de cette aide transitionnelle décrite par Winnicott qui ouvrira vers l'expérience culturelle et les apprentissages. Les objets "transitionnels" participent au cheminement de l'enfant pour aller du subjectif à l'objectivité. Les objectifs de l'école maternelle permettent aux enfants d'expérimenter, de manipuler seul et avec d'autres, par l'intermédiaire de leurs propres actions.

Dans le développement de l'enfant, la construction de la permanence de l'objet va lui permettre de se séparer des autres, des objets, de reconstruire au niveau de la représentation (par l'image mentale, le langage, le dessin, le jeu symbolique, l'imitation différée...) et d'entrer ainsi dans les premiers apprentissages (identifier, différencier, comparer, relier, représenter...). Quand le domaine de l'expérience s'agrandit, l'enfant utilise les objets extérieurs pour les mettre au service de sa réalité personnelle, et se prépare à entrer dans l'expérience culturelle.

L'autonomie ne se décrète pas

Un des soucis récurrents des enseignants d'école maternelle : "les enfants manquent d'autonomie". 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. L'autonomie est une valeur interne à l'individu qui rejoint la capacité à être seul, même à

l'intérieur d'un groupe. C'est une notion complexe, qui se développe selon trois axes :

- un axe affectif qui conduit à la socialisation
- un axe intellectuel qui conduit au raisonnement et structure la personnalité
- un axe psychologique qui assure les bases indispensables à la responsabilisation de soi.

La relation avec l'autre ne va pas de soi pour l'enfant, et l'enjeu consiste à pouvoir bénéficier de ce que l'autre lui apporte sans pour autant renier son identité propre. 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 pour investir les expériences culturelles que lui propose l'école maternelle. Il faut qu'il lui soit laissé du temps pour penser.

L'autonomie d'un enfant se constitue dans l'assomption de ses besoins, conformément à son âge, et par des identifications à des adultes insérés dans une culture.

« Par cette trame historique et sociale d'être engendré, il a un passé, il est dans le présent, et l'avenir compte pour lui » Joël Clerget⁹.

Pour une « préoccupation maternelle... primaire » ?

Ne pourrions-nous pas mettre en parallèle le rôle facilitateur de la mère dans le développement de l'enfant avec celui de l'enseignant qui met à la disposition de son jeune élève un environnement à la fois stable et contenant à l'intérieur duquel le processus d'apprentissage pourra se développer ?

Il s'agirait pour l'enseignant d'avoir cette "préoccupation maternelle primaire" qui permettrait à l'élève d'école maternelle d'édifier un moi scolaire et social suffisamment solide pour faire face à toutes les difficultés inhérentes à l'entrée dans les apprentissages, et éviter que l'environnement scolaire ne contribue à sa fragilisation. Pour ce faire, l'enseignant a besoin d'une formation initiale solide et d'une formation continue qui lui permettra d'ajuster ses gestes pédagogiques à la complexité des situations rencontrées dans les classes. C'est ce qu'il peut vivre dans les groupes de soutien au soutien que l'AGSAS propose, où il s'agit de trouver pour soi un étayage. "Nous souhaitons ouvrir une réflexion, non pas seulement sur la valeur du Soutien au soutien, déclarait Jacques Lévine, mais sur la nécessité d'une éthique de la co-réflexion. Et cela, particulièrement à une époque qui exige que l'école change de visage et que nous sachions créer une nouvelle solidarité avec nos enfants".

Bibliographie

- LEVINE Jacques et MOLL Jeanne. *Je est un Autre*. ESF. 2001
- METRA Maryse. *La première rentrée. Les enjeux d'une prévention précoce à l'école maternelle*. EAP. 2000
- METRA Maryse. *Un grand pas : franchir le seuil de l'école*. in ouvr collectif Les premiers pas vers l'autre. Erès. 2008
- METRA Maryse. *L'enfant maître de sa parole... le langage à l'école maternelle*. Chronique sociale. 2010
- WINNICOTT D.W. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot, 1969.
- WINNICOTT D.W. *Jeu et réalité*. Gallimard.. 1975.

⁹ Joël CLERGET. L'enfant et l'écriture ; Erès. 2002, p 220