

XXXI COLLOQUE DU SYNDICAT NATIONAL DES MEDECINS DE PROTECTION MATERNELLE ET INFANTILE

La maison des petits dans l'école : une nécessité.

Jacques LEVINE

D'abord quelques mots d'explicitation sur l'expression : « maison des petits dans l'école ». Je veux suggérer, par la substitution du mot « maison » au mot « école », que les enfants fragiles ont plus besoin d'une maison que d'une classe, ont plus besoin d'une structure maison que d'une structure classe.

Cela signifie aussi que, pour s'occuper des enfants les plus exposés au passage difficile de la vie familiale à la vie groupale pré-scolaire, les adultes – enseignants, parents, travailleurs sociaux – ont, eux aussi, besoin d'une maison, dans l'école ou à côté, pour discuter de ce qui fait obstacle à l'accueil, notamment des petits les plus fragiles et, pour éviter d'être eux-mêmes fragilisés par des responsabilités particulièrement difficiles à assumer.

Madame Brisset a parfaitement localisé l'essentiel de la question, lorsqu'elle nous dit que trop peu a été fait pour une formation des enseignants adaptée aux vrais problèmes. Effectivement, les IUFM sont loin d'avoir pris la mesure d'une réalité simple, à savoir que la formation ne peut, en aucun cas, se réduire au seul travail de transmission des savoir-faire scolaires, donc en continuant d'ignorer la dimension relationnelle, la pédagogie proprement dite, comme si celle-ci devait être innée et aller de soi. D'où l'immobilisme actuel. Quelle que soit l'abondance des discours officiels sur les pièges de l'hétérogénéité, quels que soient, par ailleurs, les efforts remarquables des enseignants pour ne laisser aucun enfant sur la route, les pesanteurs continuent d'agir.

Pour être plus précis, nous banalisons un fait fondamental, le caractère tripolaire de chaque classe. Il y a, en effet, dans chaque classe, quelque regret que nous en ayons, trois groupes d'enfants et cela, de la petite section de la maternelle à l'université :

- Les « co-dirigeants » et « indépendants actifs », c'est-à-dire ceux qui se sentent du même bord que le maître par le langage, les curiosités, le sens donné à l'école, la façon d'analyser les problèmes
- Les « pourraient mieux faire » qui se subdivisent en élèves impliqués et mobilisables et en élèves qui risquent de s'installer dans une passivité de type suiviste.
- Les marginalisés qui, pour des raisons multiples, notamment leur vécu des problèmes familiaux, s'installent dans la non-pactisation ou la régressivité démissionnaire.

Je précise qu'il n'y a rien de fatal dans ce constat. La vie se charge de nous montrer que tel élève, suiviste ou opposant tenace, peut, lui aussi, évoluer, voire trouver une place brillante dans la société. Mais les statistiques sont là et nous obligent à regarder en face l'état des lieux.

C'est pourquoi il est essentiel de comprendre les raisons qui ont fait que, malgré tout ce qui a été proposé, l'école et la société, sous la pression de déterminismes aveugles, n'arrivent pas à éviter qu'enfants et parents qui s'attendent à être gagnants à l'école, à y trouver de la « plus-value », y sont finalement perdants et en « moins-value ».

C'est que l'école est un trajet A-B-C, famille-école-société. Ce qui signifie que, pour accéder correctement à B, l'enfant doit avoir franchi un certain nombre de « passages névralgiques » en A, plus exactement en A1, la phase familiale duelle et en A2, la phase familiale triangulaire.

Or, une des réalités les plus criantes de la petite section, c'est ce que nous montre une enquête récente faite dans le 18^{ème} arrondissement de Paris, est que plus de 30% des enfants de petite section ont connu des défaites sérieuses, certains en A1, d'autres en A2, ce qui nous oblige à prendre en compte que la petite section de la petite section, c'est la famille elle-même. .

Six conditions sont nécessaires à une construction du Moi et du cognitif suffisamment valable lors de la phase duelle :

- la rêverie parentale pré-natale,
- la vitalisation post-natale,
- le former-couple avec le corps de la mère,
- l'internalisation des accompagnants,
- la formation d'une sphère de délibération sur le plan de la pensée,
- les premières régulations des pulsions et de la confrontation à la sphère dangereuse du non-Moi (1)

Lorsque ces conditions ne sont pas réunies, l'enfant vit toutes sortes de défaites qui font intrusion dans sa vie somato-psychique : sentiment de vide, d'être démuné d'une force vitale, rupture du sentiment de continuité, impression d'un trop peu de droit d'exister.

C'est avec ce corps et cet état d'esprit que l'enfant aborde la petite section de la maternelle. Certes, l'accueil des enfants de 2-3 ans est l'objet de précautions : entretiens avec les parents, visite de l'école, aménagement des horaires... Mais probablement quelque chose reste à inventer, tout en sachant que, pour un certain nombre d'enfants, quelles que soient les stratégies de prévention, des troubles d'adaptation sont inévitables. Le fait est que, pour les enfants qui entrent à l'école sans avoir un Moi unifié et structuré, sans être capables de passer du monde des émotions non pensées à celui de la pensée des émotions, il se forme une déviance de la construction du Moi qui, pour des raisons d'organisation défensive, les amène à s'installer dans le monde du « sans autrui », du « tout objet » et du « peu de pensée ». Leur rapport angoissé à l'école, même lorsqu'il est caché par des attitudes d'arrogance ou d'agressivité, se traduit par une recherche forcenée de rapprochements symbiotiques ou par une compulsion au rejet.

La liste des blessures de la phase triangulaire est également fort longue. Lorsque l'enfant, parce que la phase A1 n'a pas été résolue, vit l'exigence de ne plus être le roi entre papa et maman, il s'organise dans la non-pactisation ou dans l'auto-suffisance, n'ayant pas de compte à rendre. Et comme beaucoup plus rapidement qu'auparavant l'enfant est confié aux institutions, il forme l'idée qu'il est trahi par les parents et que les parents sont en dette envers lui. Ainsi se forme un phénomène nouveau qui est le sentiment d'être victime d'un vécu où il y a quelque chose d'inacceptable qui s'accompagne d'un double imaginaire, celui de la vengeance et celui de l'auto-punition, comme dans les premiers cauchemars.

C'est, au surplus, avec le corps qui leur vient du rapport de la famille à la société qu'ils entrent en classe, c'est-à-dire avec le sentiment d'un monde ennemi ou d'un monde étranger, avec un sentiment de non-présentabilité, avec le besoin de montrer que les malheurs de la famille sont inscrits en eux et qu'ils sont dans l'incapacité de ne pas reproduire, dans des conflits permanents, les tensions de la « famille-bataille ».

Le problème est donc celui de l'écart entre leur état de développement A1 et A2 et l'exigence scolaire B1. Ils sont encore dans l'oralité et l'analité, si bien que le groupe prend comme sens d'être le lieu d'un danger. D'où des inhibitions ou des attitudes de violence qui sont en réalité anticipations de la violence qui peut venir des autres. A « l'identité familiale négative » dont ils sont porteurs, s'ajoute une « identité scolaire négative », laquelle semble diminuer, ou même disparaître en cours de route, à mesure que l'enfant s'habitue à l'école, mais c'est souvent un leurre. La psychanalyse nous apprend que dans la sous-jacence des stratifications socialisées il subsiste des stratifications qui portant la marque de conflits non résolus prêts à resurgir. L'adolescence nous donne le spectacle de la résurgence de noyaux de violence qui, en réalité, se sont formés dans la petite enfance (2).

C'est pourquoi nous sommes quelques-uns à jeter un cri d'alarme. Si l'on regarde les choses de près, on peut considérer que seulement la moitié des enfants de 2 ans 1/2- 3 ans sont en mesure de bien supporter les effets émotionnels et relationnels du passage de l'image de soi élaborée à la maison à celle que demande le monde scolaire. Il est nécessaire d'inventer de nouvelles formes de transitionnalité entre maison et école. Les enfants fragiles – les autres aussi – ont besoin d'une véritable démassification qui permettrait de s'occuper mieux de chacun. Pour les enfants encore dans l'oralité ou l'analité, il faut des lieux de vie comme la cuisine, les salles d'eau, les espaces verts. C'est dans le dialogue personnalisé et le « découvrir ensemble », dans le « faire à manger ensemble », l'achat « ensemble », de fruits ou de légumes au marché, donc dans le lien à une personne de référence, que l'enfant peut s'unifier, se mentaliser, se situer. De même que dans des jeux d'identification de son corps et du corps des autres, dans des relations autour de l'album de vie où l'enfant s'accompagne de son histoire.

Pour ce qui est du caractère transitionnel de la relation de développement, voici une anecdote : *dans une classe qui accueille les enfants de 3 ans, l'institutrice essaie de créer un climat familial sécurisant autour du moment du « conte ». Or, sur 22 enfants auxquels le conte s'adresse, une quinzaine sont fascinés, mais 7 ne participent pas. Certains, parce qu'ils proviennent de familles débordées par la vie, où la relation mère-enfant va au plus pressé, d'autres, parce qu'ils ont besoin de montrer leur résistance à la séparation, d'autres encore parce que les contes leur font peur. L'institutrice décide de s'occuper individuellement de ces 7 enfants en utilisant l'organisation de la classe par ateliers. Elle les prend sur ses genoux. J'observe qu'elle invente elle-même des histoires avec des mots sans signification comme coulou-boulou, roudoudou ou boudouboudou... Ce langage sans signification correspond en réalité aux premiers mots de la mère à l'enfant. Avant le langage, il faut d'abord créer, non pas seulement un bain de langage, mais ce qu'on appelle un appareil groupal familial qui est un prolongement du placenta et où la mère s'installe symboliquement avec l'enfant dans le placenta sonore que constitue le conte, comme pour le préparer, dans un espace hors menace, à la lutte contre l'adversité.*

Pour préciser la nature des outils qui sont utilisés dans la maison des petits dans l'école, il faudrait insister sur les points suivants :

- Le lien famille-école. Les enseignants ont besoin d'être formés à une co-réflexion constructive et non-conflictuelle avec les parents, même ceux qui, très agressifs, reprochent à l'école de méconnaître la valeur de leur enfant, de le maltraiter ou de ne pas être suffisamment fermes. On s'aperçoit, en analysant ces conflits, que le débat porte, non sur des antagonismes de personnes, mais sur des divergences profondes en matière d'idéologie éducative. Si bien que ce ne sont pas seulement à des enseignants isolés de prendre en charge la négociation de ces divergences d'ordre idéologique, mais que c'est l'affaire de toute l'institution, hiérarchie d'abord.

- Réciproquement, l'enseignant a besoin d'être formé à une attitude de décentration. Pour faire face aux conflits, et surtout pour les éviter, il doit faire un travail qui consiste à tenir ensemble et séparés son Moi professionnel et son Moi émotionnel, c'est-à-dire selon des dosages souples, sans pour autant se transformer en individu froid et desséché qui dicte sa conduite à l'autre. C'est pourquoi nous préconisons la pratique du Soutien au Soutien. L'éthique qui l'accompagne donne la priorité à l'art de la co-réflexion, chacun des partenaires donnant la priorité à l'analyse et à la résolution communes des problèmes, et non à la recherche d'une domination de l'un sur l'autre.

- L'enseignant a besoin d'être formé à l'hétérogénéité des capacités langagières des enfants. Il est confronté à des enfants pour qui le parler vise à pénétrer physiquement dans le corps de l'autre, alors que pour d'autres, le langage a d'abord besoin d'être le dire de préoccupations personnelles avant d'être centré sur le dire des activités scolaires. Mais l'enseignant ne doit pas pour autant s'étonner de trouver, en petite section, des choses excellentes : le langage que les Ateliers de Philosophie fait émerger. Celui où l'enfant adopte le statut social d'un petit adulte qui évoque des problèmes de vie qui paraissent ne pas être de son âge en montrant par là même qu'il est capable de regarder de plus haut, c'est-à-dire de la place du tiers, les problèmes de la vie courante.

- L'enseignant a besoin d'être formé à l'accueil du monde fantasmatique des enfants, à comprendre qu'ils ont besoin de parler de ce qui leur fait peur : les crocodiles, les araignées et toutes sortes de monstres, et qu'il ne doit pas considérer comme signe d'anormalité l'état d'esprit dit syncrétique où la distinction entre imaginaire et réalité est encore très confuse. Il lui faut cependant trouver la possibilité d'échanger avec un spécialiste lorsqu'il doute de la bonne santé psychique de tel ou tel enfant.

- Mais probablement est-ce sur le point suivant que l'accent doit être mis prioritairement : tout enfant est fait de deux enfants : tout Jérôme est en réalité fait de deux Jérôme : il y a l'enfant tel que la vie le montre à un moment donné et dans un environnement donné. Mais le même enfant peut apparaître tout autre dans un contexte différent. C'est l'un des leviers essentiels de la pédagogie que de savoir saisir ces moments privilégiés où l'enfant se donne à voir sous un jour nouveau. Nous devons d'ailleurs contribuer à de tels changements par ce que nous appelons le passage du regard photo au regard cinéma. Donc d'un regard trop centré sur le négatif, considéré comme définitif, au regard qui a valeur d'ouverture sur le devenir. La pédagogie n'a effectivement de sens qu'étayée par un regard évolutif qui a valeur d'alliance.

On pourrait considérablement allonger la liste des points à propos desquels une formation aux vécus de nos enfants, surtout les plus défavorisés, est indispensable. Les défaites qu'ils subissent précocement en raison de nos maladroites ne sont pas anodines. C'est une erreur de croire, même si rien n'est jamais totalement joué, qu'elles pourraient faire l'objet de mesures ultérieures qui en aboliraient suffisamment les effets. On feint de croire que les choses vont se rattraper à l'école élémentaire et qu'il suffirait de réformes au niveau du collège pour que tout rentre dans l'ordre, ce qui, une fois de plus, minimiserait l'importance des mesures de prévention comme celle que représente la « maison des petits dans l'école ». La réforme de la maternelle est l'une des plus urgentes, même si, sur certains points, notamment lorsqu'elle donne, comme en moyenne section, un statut de producteur à l'enfant, elle continue de représenter l'un des plus beaux fleurons de notre système scolaire. Si bien que nous avons à nous interroger sur les raisons qui font que les spécialistes de l'école répugnent tellement à se confronter, de façon réelle, sans tourner autour du pot, aux vraies mesures qu'il y a lieu de prendre pour que les enfants « pas pareils » au départ ne se trouvent pas pénalisés d'emblée jusqu'en fin de parcours. Et cela, parce que, en tant qu'adultes responsables, nous n'aurons pas eu assez d'imagination, et peut-être de cœur, pour envisager des réponses à long terme qui éviteront que des vies d'enfants de trois ans soient déjà marquées par l'annonce d'une moins-value de leur personnalité, alors qu'ils ont besoin, encore plus que les autres, d'une expérience de plus-value.

(1) Jacques LEVINE et Jeanne MOLL : « Je est un Autre...Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse », ESF, 2000.

(2) Jacques LEVINE et Michel DEVELAY : « Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance », ESF, 2003.