



Avril 2012 Spécial Forum des RASED

I N T E R A C T I O N S

n° 33

Le 5 Novembre 2011, s'est tenu le
« deuxième Forum des RASED »
organisé par l'AFPEN, la FNAME et la FNAREN avec le
concours de l'AGEEM et l'ANCP.

Le thème de ce forum était :
« l'école maternelle : espace de prévention ? »

Ecole maternelle : Ces deux mots résonnent en nous, faisant écho à des images teintées de tristesse, de bonheur.... Combien d'enfants, pas encore élèves, ont occupé et usé leur fond de pantalon sur les bancs de ces classes... Pour la plupart, tout s'est bien passé : ils disposaient des ressources nécessaires. Pour d'autres au contraire, le passage s'est avéré difficile à franchir, voire même inaccessible : ils n'étaient pas prêts ... Pour certains de ces enfants, alors que le parcours devenait trop douloureux, la Prévention a permis de lever les obstacles.

Mais prévenir n'est pas guérir...

Prévenir, c'est regarder et voir, écouter et entendre, partager et donner, apporter une aide...

Les RASED occupent une place déterminante dans ce regard.

Le Forum des RASED est lui-même un espace de partage où tous les partenaires (AFPEN, FNAREN, FNAME, AGEEM, ANCP) contribuent à la réflexion.

Le Bureau National de la FNAME

SOMMAIRE

Page 2 : Présentation

Forum des RASED : « L'Ecole Maternelle, espace de prévention »

AFPEN

Page 3 : Présentation de Sylviane GIAMPINO, Psychologue, Psychanalyste ,
Fondatrice d'A.NA.PSY.p.e. (Association Nationale des PSYchologues Petite
Enfance)

Page 4 : Sylviane GIAMPINO « L'Ecole ciblée par la prévention prédictive »

FNAREN

Page 8 : Présentation de Sophie MARINOPOULOS

Page 9 : Sophie MARINOPOULOS Psychologue, Psychanalyste
« Jouer pour grandir »

FNAME

Page 18 : « L'aider plus en école maternelle »

Page 19 : Présentation et intervention de Mireille BRIGAUDIOT

ANCP

Page 21 : Christine PASSERIEUX, Secrétaire Générale GFEN
« A l'Ecole Maternelle, on enseigne ! »

AGEEM

Page 26 : Isabelle RACOFFIER : Présidente Nationale

Page 28 : Jean-Jacques TYSZLER « Quelle prévention pour l'école maternelle ? »

Page 30 : **CONCLUSION**



FORUM DES RASED 2011

L'école maternelle : espace de prévention ?

Organisé par
L'AFPEN, la FNAME et la FNAREN
avec le concours de l'AGEEM et l'ANCP.
Le samedi 5 novembre 2011
PARIS - Bourse du travail

Avec les interventions de :

Sylviane GIAMPINO, psychologue psychanalyste
Sophie MARINOPOULOS, psychologue psychanalyste
Mireille BRIGAUDIOT, Maître de conférence sciences du langage
Jean-Jacques TYSZLER, psychiatre et psychanalyste
Christine PASSERIEUX, secrétaire général du GFEN



FORUM DES RASED

L'école maternelle : espace de prévention ?

Pour sa deuxième édition, le forum des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté, organisé par l'AFPEN, la FNAME et la FNAREN¹ s'élargit en invitant à ses côtés l'ANCP et L'AGEEM². Cette dernière association fête ce jour là ses 90 ans.

Nous souhaitons, cette année, alerter sur la « panne » de l'école où les inégalités ne font que se renforcer. Il est urgent de s'interroger sur cette situation et de proposer des réponses. Parmi celles-ci, l'école maternelle occupe une place capitale comme espace de prévention des difficultés scolaires. Elle figure d'ailleurs parmi les recommandations du CESE³ : il faut « conforter l'école maternelle dans sa mission ».

Aujourd'hui les clignotants sont au rouge : nous constatons fréquemment une « élémentarisation » de l'école maternelle. Les temps et les espaces consacrés au jeu, étape indispensable aux apprentissages, se réduisent. Les élèves travaillent de plus en plus souvent sur des « fiches » au détriment de l'expérimentation. L'évaluation s'intensifie, même chez les plus jeunes. L'aide personnalisée, parfois dès la petite section, rallonge la journée scolaire. L'augmentation des effectifs des classes, la disparition progressive des postes de RASED et de conseillers pédagogiques aggravent la situation de l'école maternelle et diminuent les aides possibles adressées aux enfants, aux familles et aux enseignants.

Nous défendons l'idée d'un accueil et d'une scolarisation de qualité à l'école maternelle. Nous nous mobilisons pour que cette scolarisation prenne en compte la diversité des enfants dans le respect de leurs rythmes, leur environnement et leur développement singulier. C'est pourquoi les enseignants de l'école maternelle doivent pouvoir mettre en œuvre, en complémentarité avec les équipes des RASED et les conseillers pédagogiques, des pratiques professionnelles destinées à améliorer l'épanouissement des enfants les plus fragiles. Il existe des dispositifs qui ont fait leur preuve (actions de prévention, aides spécialisées et psychologiques, co-réflexion sur des situations complexes).

Ce forum est, pour la première fois, animé par 5 fédérations et associations professionnelles de l'école. Il sera l'occasion de réaffirmer l'importance capitale de cette première école pour l'enfant dans sa vie d'élève et son épanouissement personnel et citoyen. Il invite chacun d'entre nous à se questionner sur le devenir et les enjeux de l'école maternelle aujourd'hui afin de rechercher ensemble des réponses pour que celle-ci soit de plus en plus un lieu d'accueil bienveillant, favorisant la socialisation, l'émancipation, la scolarisation de tous.

¹ L'Association Française des Psychologues de l'Education Nationale, la Fédération Nationale des Associations de Maîtres E et la Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Education Nationale.

² Association Nationale des Conseillers Pédagogiques et Association Générale des Enseignants des Ecoles et des classes Maternelles.

³ Conseil Economique Social Environnemental.



L'AFPEN

Présentation de Sylviane Giampino, psychologue, psychanalyste, Fondatrice d'A.NA.PSY.p.e (Association nationale des psychologues pour la petite enfance) par la présidente de l'AFPEN, Véronique Le Mézec.

- Sylviane Giampino travaille dans le domaine de la petite enfance. Elle est l'auteure de deux ouvrages : « Les mères qui travaillent sont-elles coupables? » réédité en 2007, et de « Nos enfants sous haute surveillance : Evaluations, dépistages, médicaments... » en 2009 avec la neurobiologiste Catherine Vidal. Les thématiques développées dans ce dernier ouvrage rencontrent l'actualité. Un dossier paru dans le monde daté du samedi 5 Novembre 2011 fait le point sur le récent projet d'évaluation en GS de maternelle. La journaliste Marina Julienne coréalisatrice du documentaire « Enfants graines de délinquants » souligne le fait que les enfants soient présentés dans une logique déficitaire. (voir les termes utilisés dans la présentation des évaluations GS : RAS/à risque/à haut risque). Avec quelques autres professionnels Sylviane Giampino est à l'initiative du Collectif « *PasdeOdeconduite* pour les enfants de 3 ans ». Ce collectif rassemblant citoyens, parents, professionnels de l'enfance s'était mobilisé en réaction au rapport de l'INSERM « Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent » de 2005 qui posait un lien prédictif de cause à effet entre des comportements turbulents à 3 ans et une potentielle délinquance à l'adolescence. L'AFPEN participe aux travaux de *PasdeOdeconduite*.
- L'AFPEN a choisi d'inviter Sylviane Giampino à ce FORUM pour évoquer et penser avec nous les logiques de prévention prédictive à l'œuvre dans la société et plus particulièrement chez les plus jeunes à l'école maternelle.

Sylviane Giampino accepte d'apporter son éclairage et son analyse à la prévention pour les tout-petits, bien que comme elle le rappelle, son champ d'activité ne soit pas l'école.



Sylviane Giampino

L'ECOLE CIBLEE PAR LA PREVENTION PREDICTIVE

Avant-propos : Rappelons le contexte

Le débat lancé par le collectif « Pas de 0 de conduite » sur la place publique mit en évidence que les rédacteurs du rapport INSERM n'avaient pas connaissance des spécificités psychologiques de la période dite de la petite enfance. Après la victoire que l'on connaît :

- Recul du gouvernement dans la loi pour la prévention de la délinquance, engagement de l'INSERM à modifier sa méthodologie d'expertise en santé mentale, conclusions de la saisine du Comité National d'Ethique.
- Les tentatives d'imposer dans les pratiques les dépistages prédictifs n'ont pas cessé. Prenons quelques exemples récents : en 2010, les états généraux organisés par le ministère de la famille énoncent dans le discours d'ouverture, qu'il s'agit d'éviter « le nomadisme des familles en difficulté » afin qu'elles « n'échappent pas à la surveillance des services sociaux et médicaux ». Ils préconisent un carnet des droits et des devoirs des parents et des enfants, donné à chaque naissance et où les suivis seraient consignés pour faciliter le fameux partage de « l'information préoccupante ». Autre exemple, les rapports Bockel (novembre 2010), puis Bénisti (janvier 2011) sur la prévention de la délinquance des jeunes qui reprennent le lien entre comportement dans la petite enfance et délinquance. Le rapport Bénisti a le mérite de définir clairement la logique qui s'installe depuis 6 ans : « *Faire de la politique de prévention de la délinquance le carrefour de toutes les autres politiques : sociale, urbaine, judiciaire, protection de l'enfance, scolaire* ». Vous noterez le dernier mot de la phrase, qui est à mettre en lien avec une autre célèbre expertise de l'INSERM, parue en 2007 sur les "DYS", et qui concerne de près les pratiques en milieu scolaire, puisqu'il s'agit des troubles d'apprentissage référés comme l'étaient les troubles du comportement à des logiques de pensée déterministes en appui sur un positivisme scientifique, voire scientiste. Le tout n'étant pas sans cohérence avec la récente tentative du ministère de l'éducation de généraliser des évaluations en GS de maternelle, dans un redoutable mélange (acquisitions, langage et comportement) de recherche d'enfants à risque, haut risque, sans parler des pauvres « RAS » qu'on n'ose même plus qualifier d'enfants tout simplement.

Le problème et ses symptômes.

Le problème n'est pas de vouloir faire une politique de prévention des difficultés psychologiques des enfants, ni de vouloir les aider le plus tôt possible.¹

Le problème est de vouloir appliquer des programmes standardisés de prévention sur des grands nombres, en ciblant tel trouble, ou telle population et ce à partir de critères dits scientifiques. Ce qui reste à démontrer. Les symptômes de la maladie, prévention-prédiction sont les suivants : -1- le toujours plus tôt, -2- le toujours plus malade, -3- le toujours plus moralisateur, donc culpabilisant pour l'enfant et ses parents.

¹ Le collectif « *pasde0deconduite* » propose une autre façon de faire de la prévention . Cf l'ouvrage « la prévention prévenante en action » édition Eres janvier 2012».



Le toujours plus tôt consiste à procéder à des mesures des signes avant coureurs de problèmes en fonction de normes qui sont de plus en plus rigides, et stéréotypées. Qu'il s'agisse de normes de développement, de comportement, ou de performances. A l'observation, s'ajoutent des grilles et des évaluations dont la validité et la pertinence seraient à interroger en regard de la pratique, avant d'accepter de les appliquer. A l'école ou ailleurs. C'est là que l'école maternelle est une cible privilégiée d'application de questionnaires de comportement sous couvert de médecine scolaire ou de prévention de l'échec scolaire comme on le voit actuellement.

Le symptôme du "toujours plus malade" consiste à faire penser les difficultés des enfants en termes de troubles, en appui sur la fameuse nosographie psychiatrique, le DSM créé par l'association américaine de psychiatrie, et reprise par l'OMS sous le nom de CIM 10. Notons que plusieurs publications scientifiques récentes remettent en cause la validité de l'outil, tandis que d'autres enquêtent sur les conflits d'intérêt entre les rédacteurs et les laboratoires pharmaceutiques.

C'est ce que j'appelle la folle logique du « trouble troublant », qui trouble le regard sur l'enfant, et biaise le travail du professionnel de l'accueil, de l'aide, ou de l'éducation. Les troubles qui montent : le trouble des conduites, le TOP (*Trouble Oppositionnel avec Provocation*), et l'hyperactivité avec ou sans déficit de l'attention. Le vocabulaire du "trouble", est un vocabulaire médical, psychiatrique qui s'infiltré dans tous les domaines de l'enfance. Les mots ont leur propre vie et conduisent à des réponses en terme de traitement, d'orthopédie, de rééducation.

Enfin le symptôme du « toujours plus moralisateur » recouvre cette idée que si quelque chose ne va pas c'est que l'enfant ou ses parents n'ont pas bien appris ce qu'il faut faire. La réponse alors devient qu'il faut leur expliquer, leur apprendre. Ceci faisant fi des découvertes depuis 50 ans de quelques brindilles comme l'ambivalence, les inhibitions, les phobies, l'imaginaire, les fantasmes, l'inconscient...et j'en passe.

Là encore aucune référence au fait qu'un enfant qui résiste à l'école par exemple serait en train de réagir à un problème familial, social, ou dans l'école elle-même.

Et c'est ainsi qu'on se retrouve à devoir collaborer à une prévention rabattue sur le dépistage, et celui-ci sur le repérage au service d'une prévention qui ne dit pas son nom, *prévention de la délinquance*. On utilise des grilles d'évaluation contaminées par des items de dépistages comportementaux, et d'informations personnelles. Et on les fait remonter: vers qui ? Pourquoi ? Plus ces outils sont standardisés, plus ils sont informatisables et risquent de demeurer dans une mémoire capable de les rappeler dans 10, 20, 30 ans.

Mais plus encore, tous ces discours et ces outils ont le pouvoir si l'on n'y prend garde d'orienter les pédagogies et pire, les postures internes des pédagogues, vers des dérives. Les évaluations vers le dépistage, l'éducation vers la rééducation ou le conditionnement normatif.

Derrière le symptôme une idée fixe : le déterminisme

Derrière ces logiques, on perçoit la remontée d'un système de pensée déterministe qui peut se vêtir selon les contextes différemment. Déterminisme psychologique dans le « tout se joue avant ... », déterminisme sociologique, les familles vulnérables remplacent les anciennes classes dangereuses. Déterminisme biologique qui revient par la génétique et les neurosciences, « c'est dans les neurones ou les gènes », déterminisme pédagogique « tout est comportement et apprentissage, c'est le moi qui décide » Deux points d'origine de ces attitudes qui reviennent à un coaching



généralisé, le sport et l'entreprise. La passion aveugle du « training », qui va du forcing à l'autosuggestion, en passant par les techniques de conditionnement avec sanctions et récompenses. Dans les méthodes d'habiletés sociales, de rééducation des troubles du langage ou du comportement on retrouve tous les ingrédients des formations de managers dans l'entreprise : contrôle du stress, gestion des affects, habiletés relationnelles, entraînement intensif à des acquis visés par des programmes.

A l'œuvre, cette conception réduit l'enfant à un organisme programmé, donc programmable et que l'on pourrait reprogrammer pour qu'il apprenne comme on le décide pour lui.

Derrière les arguments de prévention des pathologies, de l'échec scolaire ou social, de la violence ou la délinquance, il s'agit d'institutionnaliser la peur dans les circuits du pouvoir, de la hiérarchie, et en bout de chaîne des relations entre les professionnels, les enfants, les parents. Le véhicule, c'est la peur du futur et de l'autre. Une pression sur les services, qui la reportent sur les adultes, qui à leur tour mettent la pression sur les enfants. Lesquels réagissent comme ils peuvent. Sartre fait alors aujourd'hui figure d'oracle : l'enfer c'est les autres. Heureusement la science et l'état sont là pour nous sauver. Pourrait-on aller jusqu'à parler de science d'état quand le législateur prétend dicter quelle méthode de lecture il faut que les pédagogues utilisent ou quelle psychothérapie il faut prescrire aux enfants autistes ? La science veille sur nous disais-je. Je vous renvoie à un article paru dans le journal *Le monde* il y a quelques jours intitulé : « le bonheur c'est simple comme un fragment d'ADN ». La félicité serait influencée par un gène du bonheur, selon qu'il serait plus ou moins long...

L'école comme cœur de cible ?

L'école, sans le savoir est le fer de lance des prescriptions médicamenteuses, des prises en charges rééducatives, du langage par exemple alors que parfois c'est la parole qui est en cause. Les directives et injonctions faites aux enseignants de focaliser sur les comportements, le respect des consignes par exemple, les fameux « contrats pédagogiques » qu'on fait signer aux enfants ou les contrats éducatifs aux parents exercent une poussée d'impuissance et anxiogène qui conduit à une demande de médicalisation. La sauce prend parce qu'elle permet, momentanément, de ne pas se sentir responsable (maître ou parent) de ce qui se passe en l'enfant. Mais, en fait on ne déculpabilise pas on désobjectivise. Et là c'est la perte de levier de changement assuré. Le « sujet enfant », a des résonances avec « le sujet enseignant » et « le sujet parent ». C'est la clef qui fait bouger la structure en cas de besoin. Alors même que l'enfant est un sujet de langage, de relations, avec tout ce qui l'entoure. Il est entouré d'adultes habités eux-mêmes par d'autres référents, référents sociaux, affectifs, idéologiques. Plus ils sont libres dans leur pensée plus l'enfant peut se mobiliser.

On a fait croire aux parents, aux professionnels qu'il fallait être rationnel, objectif, appliquer des méthodes formalisées, tous ensemble si possible la même, et faire des évaluations standardisées, les mêmes aussi. Ainsi en est-il pour certains du statut des affects, faudrait-il que les enfants soient mus par autre chose que les affects ? Comme si les adultes l'étaient ! Du coup, il y a « pédagogisation » des conduites émotionnelles, idée que ce serait parce qu'on met de côté l'affect que l'enfant va apprendre, alors que c'est justement l'inverse. Le désir d'apprendre c'est un affect. L'affect c'est le transfert, indispensable pour l'apprentissage. Nous les professionnels de près ou de loin avons une responsabilité dans ce qui arrive. Nous



avons contribué à l'illusion de la pensée positiviste. Mais l'humain est bien plus que cela et son inconscient ne raconte pas la même histoire. Plus créatif, plus poète, plus imprévisible, plus sensible. Il y a des moments, où l'on ne sait pas que faire, que dire, où l'on ne comprend pas. Pourquoi ne pas l'accepter ? Dans les passages incertains peuvent se glisser les trouvailles, jamais dans les habitudes, le confort, les certitudes. Cela fait dire que les enfants qui n'apprennent pas nous apprennent comment les enfants apprennent. Il faudrait accepter ces moments où l'on ne comprend pas, s'en servir pour relancer notre besoin de comprendre. Souvent ce sont les enfants qui nous relancent quand on s'y intéresse. C'est comme si la pédagogie, cette science noble qui tente d'éclairer depuis la nuit des temps s'était laissée coloniser par l'éthologie du comportement, discipline qui fait tomber progressivement les clivages entre l'animal et l'humain. Colonisée aussi par les théories des apprentissages et par les théories de l'entreprise et du management. Risque du rapprochement enfant/animal, enfant qu'il faut domestiquer. Le risque pour tous c'est le règne de la norme, du normal. Notons que dans les grilles à remplir on nous empêche souvent de laisser une « case vide », serait-ce celle des affects, des sentiments ? De la réflexivité : qu'est-ce que je pense de ce que je suis en train de cocher ? C'est central cette case vide qui organise l'espace du mouvement. Souvenez-vous de Michel Audiard qui disait : « bienheureux les fêlés car ils laissent passer la lumière ».

L'appel régressif de la sécurité

Nous l'avons souligné dans le préambule, certains politiques invoquent l'annexion des services pour l'enfance aux besoins de sécurité, d'ordre public. Ailleurs sont invoquées les normes de sécurité des locaux, des équipements, ou encore Vigipirate pour freiner les projets, les innovations, les improvisations pédagogiques. Comment l'entendre ? Parle-t-on de sécurité au sens de sécurité affective, de base, d'étayage, d'appuis de base ? Aujourd'hui, sécurité se décline en deux références : le sécuritaire et les assurances. La dérive est donc double, le contrôle social et l'inertie prudente, principe de précaution à tous les étages. Comment expliquer alors que l'école qui devrait sécuriser, inquiète tant ? Vécue comme une institution culpabilisante par les familles qui pressentent son insatisfaction des élèves et des parents. Est-ce la pression d'excellence exercée sur les adultes, laquelle a à voir avec la perte des espoirs qui se répercute sur les enfants ? L'excellence et la performance combleraient ainsi un espace laissé libre par un désespoir en l'avenir, une perte de confiance en la société. On assiste à un surinvestissement consolatoire et compensatoire de la famille, donc des enfants, qui au lieu d'être tournés vers l'extérieur, vers l'avenir, sont surprotégés. Mais comme tout se paie, en échange les enfants doivent faire face à des attentes surdimensionnées : précocité des acquisitions mais dépendance affective, conduites d'obéissance mais autonomie, soumission aux normes du groupe mais être mieux que les autres... Parents et enseignants se seraient-ils donné rendez-vous au lieu de ce rêve insensé qu'un humain ça devrait être « carré pour tourner rond » ?



La FNAREN Présentation de Sophie Marinopoulos

Bonjour à tous, bonjour à vous, Sophie Marinopoulos et merci d'avoir accepté d'intervenir à la demande de la FNAREN pour ce forum des RASED un peu particulier. Un peu particulier car il réunit cette année des associations, l'AGEEM et L'ANCP, qui ne sont pas directement rattachées aux RASED comme celles de l'AFPEN, la FNAME et la FNAREN. Un peu particulier car il va se focaliser sur les élèves les plus jeunes du système scolaire, ceux qui fréquentent l'école maternelle.

Aujourd'hui, nous sommes inquiets de voir certaines évolutions, certaines pratiques devenir monnaie courante à l'école maternelle : élémentarisation, surenchère des évaluations, non respect des rythmes et besoins des enfants dont le jeu est sans doute l'élément central. Nous craignons aussi de nouvelles suppressions de postes qui touchent les cinq associations ici présentes et compromettent le travail de prévention que nous avons pu construire ensemble. Dans ces conditions, l'action préventive a-t-elle encore un avenir à l'école maternelle ? Avec moins de professionnels aux formations et aux approches spécifiques et plus de textes de lois enfermant petit à petit les enseignants dans des normes strictes, conduisant parfois à des dérives comportementalistes, l'avenir de l'école maternelle nous questionne.

Avec vous, Sophie Marinopoulos, nous allons réfléchir à ces questions et votre expérience clinique de 25 ans en CMPP et CAMSP, où vous avez été amenée à travailler avec des enseignants de l'école maternelle et des RASED (peut-être des conseillers pédagogiques), nous sera précieuse.

Vous dites que le « le jeu n'est pas seulement un vecteur éducatif ou pédagogique mais un indispensable pour la santé psychique des enfants ». Nous vous rejoignons sur ce point et vous avez pu voir que dans notre film « Un parmi les autres », le jeu est la médiation privilégiée des rééducateurs même si elle n'est pas la seule.

Sophie Marinopoulos, vous êtes aussi psychologue, psychanalyste, directrice du service de Prévention, Promotion de la Santé Psychique à Nantes et de son lieu d'accueil « Les pâtes au beurre », lieu qui s'inspire et se démarque des maisons vertes créées par Françoise Dolto. Vous êtes également auteure de nombreux ouvrages sur la famille et un de vos ouvrages récents porte sur le jeu.



JOUER POUR GRANDIR

Sophie Marinopoulos Psychologue Psychanalyste

Auteure de « Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va » LLL Les liens qui libèrent

Pour ce moment ensemble consacré aux besoins de nos enfants rappelons quelques évidences, afin d'essayer de limiter un discours ambiant parfois inquiétant :

Tout d'abord, **l'enfance n'est pas une maladie !** Je soupçonne parfois les politiques et décideurs qui ne sont pas avares de chiffres en matière de natalité française (premier pays d'Europe), d'avoir comme vœu secret que nous ayons des enfants sans enfance. Et puis également si on pouvait s'organiser pour qu'ils n'aient pas besoin de passer par la case adolescence ce serait très bien. Le discours actuel qui ne supporte aucun mouvement de croissance de l'enfant est une vraie préoccupation pour les spécialistes de l'enfance. Il est donc nécessaire de rappeler que :

- L'enfance est une étape de croissance.
- La croissance est faite de petits défis et parfois de moments difficiles, de crises, qui ne sont en rien des signes de délinquance future mais bien le signe que le petit de l'homme s'humanise et exprime sa vie affective.
- La croissance est autant physique que psychique et de même que tous les enfants n'ont pas le même poids et la même taille à un âge donné, du côté de leur santé psychique, ils ne vont pas également suivre la même courbe de croissance. Rien d'alarmant ou d'inquiétant ... c'est l'enfance.
- Sur la question de la croissance psychique qui s'exprime au travers des activités ludiques, j'ai choisi de construire quelques repères de cette croissance psycho affective en créant **le ludomètre**.
- Le ludomètre offre aux parents et aux professionnels de l'enfance un outil simple, basé sur ce qui sous-tend la maturité psychique de l'enfant : le jeu.
- L'expérience est au cœur de la croissance psychique et elle est avant tout ludique.
- L'expérience ludique a besoin de répétition et de rythme : regardez un bébé prendre son biberon vous assisterez à un jeu de bouche époustouffant, une bouche transformée en tapis d'éveil.
- L'enfant dans sa première enfance mais aussi dans la deuxième enfance (6 ans) ne joue pas pour s'occuper mais pour grandir, cela appartient à sa santé psychique.
- Si on ne respecte pas ce besoin vitale de l'enfance on ampute l'enfant de son enfance, on le prive de la possibilité de grandir et donc on le fragilise dans sa santé psychique c'est-à-dire dans sa santé relationnelle et affective.
- L'enfant fragilisé dans son être psychique souffre et appelle à l'aide ; la souffrance ne parle pas elle agit. Le bébé ou l'enfant va donc manifester son



« mal être », « son malaise » à travers des somatisations et des comportements. En proposant un temps avec l'enfant où le jeu sera le moyen de communication, on permet à l'enfant d'expérimenter en sécurité ce qui lui avait échappé. Il peut ainsi se l'approprier et retrouver l'équilibre perdu.

Si les professionnels de l'enfance jouent avec l'enfant dans des cadres individuels ou de petits groupes c'est bien pour utiliser le langage de l'enfant et lui « signifier » qu'on est bien là pour se mettre à son rythme, pour plonger dans sa vie intérieure, pour l'interpréter dans le sens « faire du lien entre ce qu'il fait et ce qu'il est » ; ce qu'il montre et ce qu'il ressent. C'est déjà lui dire que nous comprenons que sans doute certaines choses lui font peur ou que cela va trop vite pour lui. C'est savoir lui dire que : Tout cela est normal, « *nous sommes là pour toi et avons confiance en tes ressources et ta capacité à rebondir* ». Nous devons savoir être là pour accompagner l'enfant pas pour stigmatiser. L'enfant a un besoin inextinguible qu'on lui fasse confiance.

Grandir « c'est se séparer » donc le jeu de l'enfant, celui qu'il produit va avoir un objectif particulier : ne pas se laisser « envahir par la peur de grandir ».

La séparation fait peur et l'enfant va tout faire pour diminuer cette peur ; il va chercher au plus vite à se sentir mieux, moins tendu, faire baisser la pression, s'adapter. Comme c'est une peur qui n'a pas d'objet représentable, vous savez que cela se nomme une angoisse. La croissance confronte sans cesse l'enfant à du nouveau et l'enfant n'a de cesse de rendre ce qui est nouveau, donc inconnu, connu pour pouvoir dépasser sa peur.

Donc le bébé puis l'enfant ont beaucoup de travail ludique à accomplir pour grandir. Ces jeux sont des activités fondamentales, fondatrices, qui accompagnent et soutiennent la croissance de l'enfant, sa croissance relationnelle et affective que j'appelle **la croissance psychique sur le versant théorique.**

Tous les parents espèrent que leurs enfants seront en bonne santé physique et ils sont férus de conseils en alimentation, sommeil, surveillent les courbes de poids, les centimètres pris. Ce sont des réflexes de prévention dont nous pouvons être fiers. Mais c'est insuffisant et le ludomètre veut apporter à la santé psychique ce que la courbe de poids et de taille est à la santé physique.

Cette santé est indispensable pour « relationner », partager, aimer, donner, recevoir. Elle recouvre :

Le narcissisme qui est l'amour que l'on se porte : s'aimer soi-même pour aimer à son tour.

L'estime de soi qui s'appuie sur la valeur que l'on se porte « *je suis quelqu'un de bien* » et pas « *je ne vauds rien* » croire en sa propre valeur.

Une sécurité intérieure qui porte la certitude que je ne suis jamais seul, mais toujours relié à un autre que soi, porté et accompagné. C'est la capacité à se relier à ses proches, à se sentir soutenu ce qui nécessite l'expérience d'une relation de présence et d'attention fiable, la permanence de l'objet.

Un bagage affectif qui repose sur l'expérience de l'échange d'affects, d'émotions dans un équilibre et un ajustement qui respecte l'intimité de l'autre. Mais aussi c'est la dignité de soi et de l'autre.

C'est une conscience de ses faiblesses, connaître ses limites et les éprouver, qui s'expérimente, nous allons le voir, très précocement.

Les jeux symboliques seront la base de toute activité ludique avant de devenir des jeux de plaisir, d'occupation, de socialisation, d'éducation ; les jeux



symboliques sont des jeux qui protègent de la peur : jeux qui se répètent et sont rythmés.

Un jeu symbolique ? Cette question nous plonge au cœur du ludomètre. Il s'agit de comprendre le lien entre l'activité ludique de l'enfant et sa signification dans sa croissance psychologique. **Faire du lien, relier est le propre des mécanismes de symbolisation.** Symboliser, ou mettre en place un processus de symbolisation, revient à parler d'un système de lien entre un affect et sa représentation. Il s'agit, en psychanalyse, et donc dans le jeu de l'enfant, d'une liaison entre un affect et un symbole. **Au cœur de ce lien, il y a la nécessité de transformer une angoisse.**

Si l'enfant n'a pas d'espace et de temps pour transformer ces moments de tension, il grandit mal et sa santé relationnelle et affective est touchée. Cela ne viendrait à l'idée de personne de faire sauter le moment du repas à l'enfant. Alors de quel droit priverions-nous les enfants de ce besoin fondamental, constitutif de son être : **jouer**. Il s'agit d'un problème de santé publique et pas seulement d'une question pédagogique ou éducative.

1 - Les jeux de bouche :

Commencent à la naissance avec une sensation nouvelle : la faim. Cette faim se transforme en une tension interne terrible, une douleur corporelle que le bébé veut à tout prix annuler. Ses cris face à cette tension font venir sa mère et avec elle une nourriture qui va lui permettre à nouveau de se détendre. Expérience fondatrice de son premier rapport au monde, qui se présente comme rythmé. Mais il a faim aussi des sens de sa mère. Une relation d'« aimance » s'installe, c'est-à-dire de réponses adaptées aux besoins et à la détresse du bébé : la préoccupation maternelle primaire de Winnicott, la rêverie maternelle de Bion, l'accordage affectif de Stern. Donc le monde du bébé est rythmé par son corps tendu-détendu avec des sensations qui vont passer par la bouche, plaisir d'être repu, plaisir d'être satisfait (libidinal). **Les deux réunis mènent à l'apaisement. La bouche devient un organisateur** de la vie du bébé- construction de son « **Moi corps** » qui précède le sentiment d'exister et la connaissance de soi, **identité corporelle**, indispensable pour aller à la conquête du monde.

La bouche est comme un tapis d'éveil : La langue, avec sa pointe, ses bords, son centre et sa flexibilité incroyable ; les gencives, fermes et délimitantes ; la salive, liquide, goûtée ; les lèvres, qui peuvent se fermer, s'arrondir, s'ouvrir, s'étirer ; le souffle, qui entre et sort ; le palais, avec sa voûte et les muscles de son voile, tout au fond de la bouche ; le liquide, qui coule dedans et dehors ; les dents, plus tard, qui apparaissent tels de nouveaux objets à saisir. Sans compter la diversité des textures, car on trouve dans la bouche aussi bien des parties lisses que striées, molles que dures. Quant à l'espace-bouche, il est complexe, avec une zone antérieure et une zone postérieure.

La bouche crée un bain sonore, un cordon sonore : La prosodie a une influence sur les sentiments, c'est une forme de Moi sonore. Bain sonore, enveloppe sonore, peau audio phonique. **La bouche est un instrument musical : les premières émissions** d'un bébé sont les pleurs, les cris et quelques sons difficilement identifiables. Mais très vite apparaissent des « mmmmm » continus et monocordes. Les bébés se gavent de ces vibrations ininterrompues qui leur remplissent les oreilles, la tête, le corps, telle une nourriture libidinale et sensorielle. Ils les font souvent alterner avec une succion des lèvres, puis un relâchement du voile de leur palais. Parfois, des bulles de salive qui n'ont pas le temps d'éclorre s'échappent de ces lèvres maladroites, et un filet de liquide chaud tombe sur le menton. Sensation



d'un dehors que l'enfant mémorisera dans un éprouvé brut. Plus tard, il aura intégré cette notion de dedans et de dehors et aimera jouer à remplir/vider son coffre à jouets, voire vos placards.

2 - Les jeux sensoriels :

Fort du sentiment plaisant d'exister, bébé va passer d'un corps de chair immature et sensoriel à un corps engagé cherchant à communiquer. Il veut jouer à recevoir des sensations excitantes, apaisantes, qui entrent dans un dialogue sensuel, corporel, tactile, sonore, visuel. **Les jeux sensoriels sont émotionnels** : mixture de lait-pensées. **La dextérité des jeux sensoriels : Entendre une odeur ou sentir un son** ; ses sens sont interchangeable. Il voit avec le toucher, sent avec les oreilles, prend avec sa bouche, entend avec sa peau ... **Le bébé regarde avec sa bouche.**

3 - les jeux moteurs :

Allonger le bras, tourner la tête, la tenir, regarder maman et papa en se poussant en arrière, attraper des objets... pour tout cela il y a deux conditions incontournables : **l'accord de maman, le soutien de papa**. Découvrir un objet implique donc d'abord, pour un bébé, de prendre le regard du parent, de s'y arrimer, de recevoir son assentiment, pour seulement ensuite se lancer dans l'espace qui l'entoure. Cet arrimage est à la base de la curiosité du bébé (holding). Une fois arrimé, le bébé peut se concentrer sur un objet choisi, ou bien suivre un filet de lumière, un mouvement, une odeur, un son, plus tard une activité, un exercice, un travail scolaire.

Exemple de croissance motrice : perdre son aplat dos pour gagner l'espace : bébé a grandi, il réalise que son corps est bien à lui, arrimé à son être. Cela le rend plus téméraire. Il perçoit, sans le comprendre encore, qu'il peut se dégager d'une surface dorsale et donc se redresser, abandonnant définitivement l'idée que le dos appuyé est constitutif de son être. Il faut bien du courage pour effectuer ce mouvement et quitter un appui-dos. Il n'a jamais fait cette expérience, ni dans le ventre de sa mère, où il vivait contre la paroi utérine, ni depuis qu'il est né, puisqu'il a toujours été dans les bras de son parent ou dans son berceau. **Se redresser n'est donc pas qu'une affaire de motricité, c'est aussi une sécurité intérieure à acquérir.**

Un bébé qui est autorisé à expérimenter sera un écolier épanoui et curieux. Être motivé et curieux face à l'apprentissage est la résultante d'une vie de bébé riche en expériences. Parfois on vient nous voir en consultation car l'enfant manque, selon les parents, de volonté et d'envie à l'école. Il est intéressant pour nous de comprendre comment il a commencé sa vie de bébé-explorateur, et vos souvenirs nous aident à mieux diagnostiquer les raisons de son comportement. **La maîtrise par l'enfant des chemins du savoir s'inscrit dans la continuité de la maîtrise de ses émotions, de son corps, de l'espace, des objets qui l'entourent. Apprendre et vouloir apprendre est une posture précoce qui dévoile comment l'enfant, quand il était bébé, a pu être acteur de ses découvertes¹.**

¹ S. Marinopoulos « Dites-moi à quoi il joue je vous dirai comment il va » Editions LLL Les liens qui libèrent 2010



4- quelques jeux symboliques phares du ludomètre :

Rappelons à propos des jeux symboliques, que l'enfant qui grandit a besoin de **répéter les expériences** qui accompagnent sa croissance.

Faire et refaire est la base du développement puisque la répétition canalise l'angoisse. **La répétition** est indispensable au jeu de l'enfant. Nous parlons de *compulsion de répétition* pour mettre en évidence la façon dont l'enfant tente, en réitérant de nombreuses fois son action, **de maîtriser quelque chose qui a été troublant, déplaisant pour lui. Répéter sert donc à se rassurer.** Il s'agit de dépasser la peur inhérente à la croissance.

Le jeu du Jeter-ramasser : Étonnamment, le principe de ce jeu est de mettre en scène l'expérience de la frustration, c'est-à-dire du manque de la mère : la perte du manque. C'est la fête quand le déplaisir devient plaisir et le gain ludique est énorme puisque c'est l'acquisition d'une sécurité intérieure qui s'affirme.

Le jeu du Caché-coucou : voir et être vu, jouer c'est tricher. C'est ça, le caché-coucou. Ce jeu symbolise un nouvel acquis fondamental qui est désigné par le concept **de permanence de l'objet** : L'enfant admet qu'un objet continue d'exister quand il quitte son champ perceptif. Cette permanence implique que l'enfant soit capable de conserver de l'objet une représentation mentale. Qu'il soit capable de l'avoir en image dans sa tête, de se le représenter.

Le jeu de cache-cache : Dans une activité ludique où la règle préconise la disparition des participants il faut avant tout que chaque enfant possède la certitude que les disparus ne sont pas perdus : **c'est la sécurité intérieure.** Il doit être capable de rendre ceux qui s'absentent présents dans sa tête, dans son imaginaire.

Jouer à être grand comme : Ces jeux accompagnent la socialisation, période très déstabilisante pour l'enfant qui change de parents. Oui un parent qui se met à poser des limites, à interdire est un nouveau parent : sa voix change, ses attitudes, ses expressions. Tout est nouveau et terriblement inquiétant pour le jeune enfant de 18mois/2 ans. L'enfant va jouer cette peur qui prendra des allures de cris, de rage, de colère, d'envie de destruction. L'enfant cherchera à être lui aussi fort et dominant et il mettra en scène tout ce qui tourne autour de la fonction surmoïque : jeux où être grand et fort est central.

Encore une tuile : j'ai un sexe !

La découverte de l'enfant qu'il n'est pas seulement un enfant mais un enfant sexué ce qui induit qu'il est « comme l'un » et « différent de l'autre », va avoir un effet majeur sur son comportement affectif et émotionnel. De nouveaux jeux apparaissent et leur qualité est de passer par le langage. Maintenant l'enfant qui est dé-fusionné, parle. D'ailleurs de nombreux symptômes sur la sphère de l'apprentissage du langage sont à relier à un non dé-fusionnement, un refus du tiers, un refus de l'autre comme être différent, un refus d'entrer dans un statut symbolique, c'est un autre débat.

Les jeux de fictions : « on dirait que tu es mort », « On dirait que t'es le bébé »

Les grands enfants de 4/5 ans, créent une aire de jeu que le pédiatre Donald W. Winnicott a appelé une aire d'illusion. Temps suspendu durant lequel l'enfant joue à être, à faire semblant. L'enfant va projeter toutes ses peurs internes et jouer avec elles, les partageant avec d'autres. L'activité ludique libre et organisée doit être au cœur des programmes de maternelle pour accompagner l'enfant dans cette croissance et ses besoins d'expérimenter la vie.

Les jeux à règles sont des jeux à fort pouvoir de socialisation : Ils permettent à l'enfant de mieux se connaître dans ses pulsions et impulsions. À travers eux, il



apprend à se contrôler, à se limiter. Mais, vous le savez, ce sont des jeux où le risque de conflit est très grand, car l'enfant est bien jeune pour accepter des règles et l'idée de perdre revient à prendre le risque de perdre la face, perdre son identité, perdre le regard admiratif de ceux qu'il aime. Il devient donc vite mauvais perdant. Colère, agressivité, refus de coopérer accompagne ces mouvements de jeux qui le déstabilisent mais le font grandir. Il doit pouvoir expérimenter qu'il reste le même, que ses qualités ne sont pas atteintes, qu'il rencontre juste ses limites mais qu'il a devant lui tout le temps de devenir « un bon joueur ».

Le temps nous est compté et il me faut finir. Impossible toutefois de conclure seulement l'envie de vous dire qu'il est important que nous puissions trouver ensemble les arguments pour que nos enfants d'aujourd'hui et de demain soient respectés dans leur enfance.

Questions de la salle

Je suis parent d'élève. Il y a des familles très défavorisées qui n'ont pas toutes cette connaissance de la psychologie de l'enfant et de ses besoins.

Sophie Marinopoulos : Il existe des lieux de soutien à la parentalité où nous parlons de tout cela très simplement. Les parents qui n'ont pas une connaissance de la psychologie aiment entendre parler de la croissance de leur enfant et ils sont intéressés par le sens du comportement de leur enfant, et ce quel que soit le milieu social. J'ai monté l'association PPSP (association prévention promotion de la santé psychique) et son lieu d'accueil les « pâtes au beurre » en 1999. Je voulais faciliter l'accessibilité aux consultations psychologiques car je voyais trop de parents venir très tard en consultation, dans des états de souffrance important. Là le parent peut venir à son initiative, partager ses questions, ses doutes pour cheminer sur ce qu'il est en train de vivre. Les parents se sentent parfois dépossédés de leur place de parent. Ces lieux ne sont malheureusement pratiquement pas subventionnés pourtant ils ne coûtent pas très cher. Par contre, on va dépenser des fortunes pour faire des grilles qui vont stigmatiser les enfants. Je suis un petit peu énervée par le « cocorico ambiant » des chiffres de la natalité française : on se félicite du nombre des naissances, mais après il n'y a plus personne. Il n'y a pas de lieu de pause, où les parents peuvent être ensemble. Nous sommes dans un petit appartement, sobre mais très bien pour cet accueil. C'est devenu l'appartement des parents. Deux professionnels accueillent les parents dans une cuisine d'où le nom de l'association et son clin d'œil à la restauration...psychique. L'un des professionnels est psychologue sinon les deux. Les parents peuvent venir avec ou sans leur enfant, en sachant qu'il y a d'autres parents dans la même situation. Nous n'avons pas les mêmes familles que Françoise Dolto avec les Maisons Vertes en mille neuf cent soixante dix : la famille a changé et nous voulons être là pour tous les parents, quel que soit l'âge de l'enfant et sa situation familiale. Les parents sont fréquemment séparés et des pères viennent parler de ce que c'est d'être père sans avoir l'enfant en garde. Ils ne veulent pas être des éducateurs avec leur BAFA qui cherchent à occuper l'enfant en permanence. C'est un lieu où nous pouvons donner du sens aux comportements des enfants : par exemple dans les cas de séparation il n'est pas rare que l'enfant rapporte des choses négatives sur ce qu'il vit chez l'autre parent. Il provoque ainsi une communication entre les parents et même si c'est dans la discorde, ils se parlent. Le bénéfice secondaire est là. C'est une façon de créer du



lien entre ses deux parents. Il crée du conflit pour qu'ils se parlent. On parle de tout ça aux « pâtes au beurre », de cet enfant et de sa logique enfantine qui n'est pas celle de l'adulte. Il a besoin d'éprouver ce qu'il vit, ses relations avec ses parents et sa famille. Il a besoin de comprendre la vie et il l'expérimente chaque jour. Rien de linéaire bien au contraire. C'est l'enfance. Est-ce qu'on veut des enfants sans enfance ?

Pourquoi accueillir les parents autour d'un repas dans la cuisine de l'appartement ?

Sophie Marinopoulos : C'est l'empreinte des travaux de Selma Fraiberg, assistante sociale américaine qui intervenait auprès des familles chez eux et qui est devenue psychanalyste. Elle travaillait avec les parents de milieux très défavorisés dans leur cuisine. Des parents qui ne venaient jamais dans les espaces de soin, de prévention ou d'aide. Comme assistante sociale, elle travaillait dans la cuisine des parents. Dans ma culture, ma formation, je ne voyais pas un travail pour l'instant dans les lieux de vie des familles. J'avais envie de créer un lieu où les parents viendraient en gardant l'idée de la cuisine. Les « pâtes au beurre » est un clin d'œil. Vous avez des copains qui arrivent, vous ne savez pas combien vous serez, vous faites un plat de pâtes. Le beurre, on n'en a pas toujours, les parents le savent. Ils prennent soin de nous et amènent ce qui manque. Ils prennent une part importante dans ce lieu. Le repas est un moment intéressant : on a beaucoup de mères seules avec leurs enfants et ce temps avec un tiers qui va mettre des limites dans la relation mère enfant leur servira d'expérience.

Je vais vous parler d'un petit qui vit seul avec sa maman. Il la transforme en maman qui fait tout ce qu'il veut. Il fait partie de ces enfants qui manquent de manquer, ne supportant pas qu'on ne fasse pas tout pour lui. Il vient aux « pâtes au beurre » avec sa mère qui est épuisée. Ce jour là, il n'y avait plus qu'une mousse au chocolat. J'ai un collègue, qui adore la mousse au chocolat et qui la prend alors pour lui, sans la proposer au petit. Le garçon en a été absolument sidéré, il n'avait jamais vu ça : une mousse au chocolat sans la partager ! Mon collègue avait vu le manège, il le regarde et lui demande s'il en veut un peu. Le petit fait signe que oui. Ils ont ainsi mangé la mousse à deux. Il est parti ensuite jouer dans une autre pièce, sans sa mère qui a dit, subjuguée : « il n'a jamais fait ça de sa vie. » Cela correspond à la prévention de la solitude que travaillait Françoise Dolto. Cette mère et son enfant ont traversé une expérience nouvelle avec nous, expérience de la frustration pour l'enfant qui est ressorti vainqueur et qui a mesuré ses ressources, expérience pour cette mère de voir cet enfant capable de supporter des limites sans lui en vouloir. Ils repartent ensemble des « pâtes au beurre » avec cette expérience. Leurs relations vont s'en trouver changées. Là est la prévention. Quand ils sont chez eux et que l'enfant veut démarrer une colère, sa mère lui dit : « Tu te rappelles avec le monsieur aux pâtes au beurre ? Tu as partagé la mousse. » Il gardait l'expérience de sa capacité à supporter le manque, à le dépasser et à faire autrement. C'est de la prévention de la solitude et les lieux parents-enfants occupent une place importante dans ce travail.

Quel espoir peut-on avoir si après tous ces propos, on va encore revoter pour ceux qui mènent une politique qui va à l'encontre de la prise en compte des besoins de l'enfant ? Pourtant, ces propos sont entendables par ces responsables, si on prend le temps de les rencontrer. Il faut se battre pour que tous ces espaces transitionnels subsistent, espaces transitionnels qui sont un tiers et que l'on attaque.



Sylviane Giampino : Je voulais rebondir sur le transitionnel. Pour qu'il n'y ait pas de malentendu sur l'individuel et le groupe. La cure psychanalytique est intime, individuelle. Mais la psychanalyse a aussi une pensée sur le groupe, le collectif. Il y a dans une classe toute une régulation groupale inconsciente que l'on peut faire fonctionner sans en connaître les concepts. L'enseignant n'est pas seul à faire la classe. C'est un savoir-faire des enseignants quand ils ont leur liberté de penser et de choix pédagogiques. Quand Sophie Marinopoulos parlait des jeux de voix, je pensais aux ambiances sonores des classes, les ondulations, les rythmes et à la façon dont tout le monde converge, à un moment, pour ne pas laisser s'installer le silence, ce silence tant rêvé. Les enfants font ensemble la classe, en bruitage, en mouvement, en dérangement, mais ils font la classe en chœur, en chorale. Il y a un bercement, accepté ou refusé par les enfants.





La FNAME L'Aider plus en Ecole Maternelle

Dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, l'école maternelle est le lieu privilégié où s'exprime pleinement la mission préventive car c'est le moment où s'ouvre le chemin des apprentissages scolaires, où les difficultés ne sont pas encore installées.

C'est à l'école maternelle que l'enfant construit sa vie d'élève, que les apprentissages lui seront montrés et qu'ils lui seront dits. Ce premier lieu où se joue la réussite des élèves doit faire l'objet de tous les soins, c'est là qu'il faut les préparer à s'adapter pour réussir à l'école élémentaire. Il faudra donc veiller à ce que tous les élèves, notamment les plus fragiles puissent avoir le temps de s'adapter au monde de l'école et aux apprentissages, parce qu'on ne peut pas attendre la même chose, tout de suite, dans le même temps, chez des enfants différents.

Les missions préventives mises en œuvre par les personnels des RASED s'inscrivent dans celles de l'école maternelle : aider l'enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux. Notre but est alors **d'aider plus** les enfants qui montrent des comportements moins favorables aux apprentissages que d'autres.

Mais « aider plus », du point de vue d'un enseignant spécialisé, ne signifie pas « entraîner » ni ajouter du temps d'entraînement au temps scolaire.

« Aider plus en Ecole Maternelle » signifie aider l'enfant à établir un nouveau mode de relation aux autres enfants, aux adultes, à entrer en contact avec de nouveaux espaces. Il s'agit d'aider à l'ajustement des comportements et des attitudes.

« Aider plus en Ecole Maternelle » c'est aussi favoriser la mise en place des relations enfant/famille/ école. Pour citer Marianne Hardy : les membres des RASED, enseignants spécialisés et psychologues, ont « de fait une fonction de médiateur qui s'attache à réduire les écarts entre les attentes des différents acteurs, et à faire des liens entre apprentissage et développement¹. « Aider plus en Ecole Maternelle » c'est permettre de clarifier les enjeux de l'école auprès des familles, mais c'est aussi aider les enfants à mettre en mots leurs émotions, leur vécu scolaire, leurs apprentissages ; mettre en mots aussi les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, difficultés qui doivent être vécues et perçues comme une étape de leur développement mais qui ne doivent pas les submerger. C'est aussi développer la clarté cognitive, pour des enfants qui voient les connaissances comme des îlots séparés où ils se perdent, pour reprendre les termes de Christine Brisset².

« Aider plus en Ecole Maternelle », c'est respecter le temps de l'enfant tout en le conduisant sur le chemin de la réussite.

¹ Table Ronde Comité Scientifique FNAME du 22 octobre 2011, Rouen.

² Table Ronde Comité Scientifique FNAME du 22 octobre 2011, Rouen.



Présentation de Mireille Brigaudiot

Pour Mireille Brigaudiot, Maître de conférences à l'IUFM de Versailles (de 1993 à 2007), enseignant-chercheur en sciences du langage, membre du laboratoire LEAPLE CNRS à Paris 5, spécialiste de l'acquisition du langage et du langage à l'école maternelle, qui s'est intéressée de près au développement et aux apprentissages de l'enfant à l'école maternelle, dans le cadre de travaux menés dans des classes, avec des enseignants de maternelle, le pari c'est « *d'aider les enfants les plus défavorisés en leur donnant le meilleur, sur les plans relationnel et cognitif* »¹. Mireille Brigaudiot, que nous avons le plaisir d'inviter maintenant, nous a déjà fait l'honneur de sa présence au colloque de la FNAME à Antony, en 2003 ("**Savoir-faire et représentations sur l'écrit en maternelle**"), et a contribué à la réalisation du premier ouvrage édité par la FNAME chez RETZ : « *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* »².

Compte rendu de l'intervention de Mireille Brigaudiot.

Elle va parler surtout pour les maîtres E. Elle remercie la FNAME qui continue de lui faire confiance, malgré les modes qui vont parfois à l'encontre de son travail, cinquante ans d'observations menées en école maternelle.

Mireille Brigaudiot précise sa position par rapport à la prévention : prévenir de quoi ? Si « prévenir » c'est anticiper des difficultés éventuelles, alors, comme le dit la définition du dictionnaire, c'est une « *action qui tend à empêcher des choses mauvaises de se produire* ». Donc dans ce cas, la prévention se fait après un moment d'observation puis de décision. Les maîtres E sont de vrais experts légitimes pour anticiper des faits scolaires qui vont se produire.

En maternelle, les enfants sont jeunes donc ça se complique. Prévenir, c'est aussi juger, mesurer. Or à l'âge des enfants de maternelle, les capacités ne peuvent pas être mesurées puisqu'en plein développement. Quelle mesure considérer pour déclarer un enfant « à risque » ? Donc Mireille Brigaudiot déconseille d'avoir recours à l'évaluation GS.

Le champ de référence utilisé dans ses travaux : celui du développemental, décliné selon 3 champs emprunté au psychologue, au cognitiviste et au linguiste. Plus on sait de choses sur le développement de l'enfant selon l'âge des enfants, mieux on peut comprendre et plus on peut prévenir. Un enfant de PS ce n'est pas pareil qu'un enfant de CM2. Se pose donc la question de notre connaissance du développement de l'enfant.

Voici une expérience : dans une classe de GS, 18 enfants sur 28 ont dessiné un têtard en réponse à la demande d'un dessin de bonhomme. Si l'on est bouleversé par un tel dessin de bonhomme en GS, c'est qu'il manque un filtre dans la connaissance du développement de l'enfant. Les références théoriques, du côté développemental, sont stables, donc il faut RESISTER aux modes. Ce que l'on sait sur le petit enfant, on le sait depuis longtemps, même si les connaissances sont en progrès constant.

¹ Présentation de Mireille Brigaudiot sur http://www.puf.com.wiki.Auteur:Mireille_Brigaudiot

² Octobre 2004



Dans les pratiques des maîtres E, on peut observer des choses très diverses. Mireille Brigaudiot cite les travaux de Laurent Lescouarch (thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation en 2006 sur la "Spécificité des pratiques pédagogiques d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique") et évoque les 5 postures de maîtres E qu'il a pu distinguer au travers des pratiques observées :

- le maître E re-médiologue centré sur les savoirs,
- le maître E méthodologue centré sur la méthodologie, le « apprendre à apprendre »,
- le maître E réflexiologue centré sur la métacognition,
- le maître E explicitologue centré sur les stratégies mentales, sur le fait de lever l'implicite du scolaire,
- le maître E motivologue centré sur l'appétence et le désir d'apprendre à recréer.

Un exemple, issu des nombreux témoignages que Laurent Lescouarch a pu collecter dans le cadre de sa recherche sur les pratiques des maîtres E : un élève a du mal avec la numération de position. Le maître E, qui sait ce qu'est un nombre et sait qu'il s'agit d'une écriture symbolique, complètement opaque pour l'enfant avec qui il travaille, va alors proposer une re-médiation.

Il s'agit ni d'administrer un remède miracle, ni de proposer une autre médiation qui serait celle de la petite sœur jumelle de celle qui est utilisée dans la classe de l'élève en difficulté. Voici le jeu qui est proposé : « *Vous construisez une activité sur le modèle du "Qui est-ce ?" - sauf que ce sont des nombres qui sont à trouver (par exemple trouver la Dizaine alors que le chiffre des Centaines et le chiffre des Unités sont les mêmes ...). De séance en séance, vous présentez le **même** jeu (ils doivent s'installer dans un format, que vous allez faire varier très subtilement) et vous renvoyez à chacun ce à quoi, lui, doit faire attention.* ». On ne dit rien de ce que les enfants savent de l'activité, de ce qu'ils savent de leur difficulté, rien de ce qu'ils savent de ce qui va se passer au bout du cycle. Or, les enfants qui vont vers l'échec sont des enfants qui ne comprennent rien de ce que l'école attend de leur scolarité.

Dès la maternelle, il faut permettre à l'enfant d'accéder à la « lumière » qui va leur faire comprendre cette attente. Mireille Brigaudiot fait la proposition d'une « autre médiation » : VIP. Un enfant qui apprend est un élève qui essaie. L'adulte VIP va montrer à l'enfant que son essai est une réussite. V = valorisation, ce qui suppose aucune négation dans les formulations utilisées avec les enfants. Puis le maître fait à chaud une interprétation cognitive : I = interpréter. Le maître interprète ce que l'enfant a fait et va lui expliquer. « Je crois que je sais comment tu as fait », lui donner un miroir « métacognitif ». L'enfant entend dire qu'il a fait quelque chose d'extraordinaire et que c'est lui qui l'a fait. Troisième temps, P = poser un écart. « Je crois qu'on a oublié de te dire quelque chose de très important. Ce qui est important c'est d'écouter et d'aller chercher une lettre dans sa tête ». L'écart verbalisé entre ce qu'il a fait et ce qu'il a entendu, c'est l'écart entre là où il en est et là où on voudrait qu'il aille. Il prendra alors le temps d'aller là où on voudrait qu'il aille.

Mireille Brigaudiot cite ensuite la circulaire de 2009 à propos de « prise de conscience » : les maîtres E se réfèrent souvent à la notion de conflit socio-cognitif à la Rousseau (années 80), qui relevait de résultats dans le domaine mathématique,



conflit qui naissait entre pairs observé chez des collégiens puis transposé chez des élèves de cycle 3. A l'école maternelle, les comportements des élèves ne peuvent pas être les mêmes. Se pose aussi la question du contrat didactique : en maternelle les enfants n'ont souvent aucune idée de ce qu'ils font là, ne voient pas non plus ce que l'adulte enseignant voit.

La clarté cognitive dont parle Mireille Brigaudiot est faite par le maître de la classe et par le maître E en premier lieu.

Autre postulat : on ne demande jamais aux enfants comment ils ont fait. Mireille Brigaudiot se dit hostile au questionnement et à l'entretien d'explicitation à l'école maternelle. C'est un leurre de croire qu'un enfant peut apprendre d'un autre enfant lorsqu'il s'agit de choses abstraites. Les enfants d'âge maternel apprennent sur le plan moteur des autres, mais pas ce qui est abstrait. La position VIP : permet à l'enfant de récupérer une estime de ce qu'il est capable de faire. Les enfants d'âge maternel croient tout ce qu'on dit sur eux et d'eux : ne jamais utiliser de formule négative.

En conclusion, la position de Mireille Brigaudiot exclut des activités très à la mode qui consistent à entraîner (*entraîner dans le sens d'exercer des capacités, des compétences acquises en vue de les améliorer*). A l'école maternelle on ne peut pas entraîner les enfants à faire ce qu'ils ne maîtrisent pas encore.



L'ANCP

A l'école maternelle !

Christine Passerieux Secrétaire nationale du GFEN

Le gouvernement a opéré un coup de force pour refuser que soit discutée une proposition de loi de la nouvelle majorité du sénat rendant obligatoire la scolarisation à 3 ans. Au-delà d'un déni de démocratie on voit bien quelle place est accordée à l'Ecole Maternelle puisque le motif invoqué est le coût de l'opération !!

Cette annonce montre, s'il en était encore nécessaire, que la réussite scolaire de tous n'est pas la préoccupation du gouvernement et que la politique de prévention annoncée est un leurre pour au mieux ne rien changer à l'existant voire dégrader encore les conditions de fonctionnement de l'Ecole Maternelle et poursuivre la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires mais qu'elle vise aussi à naturaliser le social et par là même individualiser au nom de risques psychosociaux. Et ce sur tous les terrains, pas seulement ceux de l'éducation.

Dans ce cadre, l'école maternelle est soumise à des injonctions contradictoires : respecter les rythmes individuels et en même temps trier les élèves (à risque ou haut risque) ; conduire tous les élèves à la réussite et personnaliser les apprentissages (avec moins de personnels et des effectifs alourdis) ...

Dans ce contexte les enseignants, massivement, continuent à tenter d'exercer au mieux leur métier car les contours en sont flous et en même temps contraignants et ce alors que s'aggravent les conditions de vie de plus de 50 % de la population scolaire. Le risque du métier alors c'est à la fois d'être condamné à la toute-puissance (régler sur le champ scolaire les problèmes de société, dans des modalités sécuritaires et normalisantes) et à l'impuissance (l'échec scolaire étant « consubstantiel » à une partie de la population scolaire il n'y aurait pas de marge d'action), c'est-à-dire renvoyé aussi (comme les élèves) à être individuellement comptable (voire coupable) d'échecs qui sont par ailleurs naturalisés.

Il s'agit désormais pour la communauté éducative non de tenter à tout prix de faire cohabiter des prescriptions paradoxales mais bien de saisir, dans cette situation particulièrement inquiétante l'opportunité d'une réflexion collective approfondie où l'ensemble des professionnels engageraient ce que Yves Clot appelle « la pratique de la controverse sur le travail bien fait », pour redéfinir les missions de l'école maternelle, interroger les pratiques professionnelles de l'ensemble des acteurs. L'intitulé de ces rencontres rend bien compte des questionnements aujourd'hui nécessaires : à quoi sert l'école maternelle ?

Etat des lieux

On sait combien l'Ecole Maternelle (Suchaut, Florin) participe à réduire les échecs scolaires en élémentaire (moins 11% de redoublement avant le CE2), ses effets sur les apprentissages numériques, langagiers, l'appréhension de l'espace et du temps jusqu'en 6ème, mais on sait aussi qu'elle participe au creusement des écarts entre les élèves (travaux Escol). Des enfants, massivement issus des classes populaires n'accrochent pas au scolaire, ne deviennent pas élèves.

Face à cette situation objective les « réponses » proposées sont très marquées idéologiquement :

- Création d'une nouvelle catégorie : les élèves en difficulté, en un seul mot, (ou fragiles dans une version plus soft) qui naturalise des difficultés.



- Nécessité alors de dépister au nom de la prévention des risques d'éventuelles difficultés (en amont des apprentissages). C'est la réponse institutionnelle qui semble de « bon sens » : comment ne pas tenter d'éviter les difficultés ? Comment ne pas aider ceux qui en ont ? Réponse que l'on peut retrouver chez des enseignants et des parents. Pour les premiers c'est une tentative de rester tête haute face à l'inacceptable de l'échec des élèves de sa classe ; pour les parents un besoin de se rassurer quant à l'avenir de leur enfant, surtout quand ils sont de milieu populaire. Car on sait bien que massivement l'échec est pensé comme probable eu égard à l'histoire individuelle des enfants concernés ou à leur origine sociale.

- Avec ce dépistage personnalisation des apprentissages adaptés dit-on au «rythme» de chacun, qui passe en particulier par une systématisation de l'aide (en aval), sous forme d'entraînement (formatage cognitif et comportemental) dont chacun connaît le peu d'efficacité.

Logique à l'œuvre

- **Le handicap socioculturel reste très vivace.** On imagine bien qui sont les élèves à risques ou à haut risques : le Crésas montrait déjà, il y a plus de 30 ans, que les signalements concernaient massivement les élèves issus de milieux populaires. Or ces élèves qui n'accrochent pas immédiatement à la culture scolaire ne sont pas constitutivement en difficulté, car il n'y a pas de fatalité aux déterminismes sociaux : ils ne sont ni en difficulté ni fragiles mais rencontrent des difficultés dans leur cursus scolaire qui peut les fragiliser.

Les prédictions auto-réalisatrices (effet Pygmalion) sont la démonstration du grand danger qu'il y a à étiqueter négativement un élève et ce d'autant plus que l'on connaît la réceptivité des très jeunes face à des regards négatifs. Les différences entre les élèves se construisent dans des trajets de vie qui permettent à certains des connivences immédiates avec la culture scolaire alors que d'autres (plus de 50%) doivent à la fois « apprendre à l'école et apprendre l'école »¹.

Cette naturalisation des différences évacue leur dimension sociale, justifie une recherche de causes individuelles qui elles-mêmes orientent vers une médicalisation et une psychologisation de la difficulté scolaire dans un processus d'individualisation socialement ségrégative. Mais les enfants issus des classes populaires, ne sont ni malades, ni déviants, ce ne sont pas en un seul mot des élèves-en-difficulté comme on est blanc, grand, aux yeux noirs

- L'école, comme la société, réfère à une **norme** qui n'est pas explicitement définie mais fortement identifiable : l'élève normal c'est l'enfant (statistiquement d'enseignant) en connivence avec les pratiques sociales et culturelles scolaires. Plus largement c'est l'enfant qui arrive à l'école déjà constitué en élève, c'est-à-dire informé des attentes de l'école, de ses contraintes, de ses codes, ses modes de faire et de dire. C'est vite oublier qu'ils représentent moins de 50% de la population scolaire et que l'on ne peut ainsi bâtir une école avec ces enfants-là comme seule référence ... à moins d'avoir décidé que les plus de 50% restants n'ont pas grand-chose à y faire !

- **L'évaluation, ou plutôt le contrôle,** est désormais ce qui va permettre de séparer le bon grain de l'ivraie et ce le plus tôt possible, au nom de la différence de goûts, de talents, d'intérêts, de rythmes ... La personnalisation des réponses enferme dans

¹ Elisabeth Bautier, Escol, Apprendre à l'école, Apprendre l'école, La Chronique Sociale, 2006



une logique **d'aide personnalisée** qui enferme chacun dans une dépendance affective et cognitive de plus en plus grande (et donc en rajoute sur ce qui fait difficulté pour les élèves), augmente la charge de travail pour les élèves, et les renvoie encore plus à une image négative d'eux-mêmes d'autant que cette aide ne résout que rarement les problèmes rencontrés.

Nécessité d'opérer des ruptures dans les approches dominantes - Interroger la nature des problèmes rencontrés

Les causes ainsi supposées ne permettent en rien de comprendre la nature de ce qui pose problème à la moitié des élèves.

Deux exemples pris dans la vie ordinaire des classes nous donnent des éléments de compréhension :

1) Dans une classe de moyenne section un groupe d'élèves doit coller dans des ensembles dessinés autant de gommettes que l'indique l'étiquette nombre. L'un d'entre eux achève la tâche très rapidement et justement. Il se dirige vers l'enseignant, qui occupé avec un autre groupe, lui demande de revenir à sa place. Cet élève essaie alors de capter l'attention de ses camarades mais en vain. Désœuvré et après quelques hésitations il reprend la planche de gommettes et recouvre méticuleusement sa feuille. Puis il se lève, revient vers l'enseignant pour lui annoncer triomphalement : ça y est cette fois j'ai fini ! L'enseignant manifeste sa réprobation. L'élève très désappointé revient à sa place en disant : « La maîtresse elle est méchante parce que j'ai pas laissé de blanc ! ». Belle démonstration de malentendus qui n'ont rien à voir avec l'origine sociale mais révèlent du point de vue de l'élève une difficulté à identifier l'activité derrière la tâche, le but de l'activité et du point de vue de l'enseignant la conviction intime de la lisibilité de ses intentions.

2) Des élèves de trois grandes sections d'une Zep parisienne, que leurs enseignants jugent peu autonomes, répondent à un questionnaire qui leur est soumis par le maître E et la CPC. Ces élèves, dans leur écrasante majorité, vivent la consigne comme l'exécution de ce que demande le maître alors que trois d'entre eux le définissent comme un travail qui les engage et peuvent en nommer l'objet ; la même majorité estime avoir terminé lorsque « j'écris mon prénom sur la fiche » ou « quand je range ma fiche dans mon casier ». Deux élèves disent avoir fini lorsqu'ils ont produit un travail correspondant à la consigne. Enfin tous, sauf un, disent ne pas savoir répondre à la question : « comment tu sais que tu as réussi ? » Une seule élève (la fille de l'enseignante !) se dit en mesure de repenser à la consigne en regardant ce qu'elle a fait ! Une belle démonstration de la construction sociale du rapport aux apprentissages ; de la familiarité ou au contraire de l'étrangeté de l'univers scolaire.

Faire une lecture au positif¹. Entrer dans les apprentissages c'est prendre des risques car c'est accepter la déstabilisation du déjà là, la remise en cause de certitudes. On imagine combien c'est difficile pour ceux qui sont le plus éloignés des pratiques scolaires car ce qui est à lâcher est énorme. Il y faut du temps, un climat serein, où se gagne la confiance en soi, la conscience de possibles, le plaisir des découvertes. Cela nécessite la possibilité de tâtonnements, d'erreurs, de régressions. Il faut donc une lecture au positif permanente, comme définie par B. Charlot : pas seulement optimiste, qui prend en compte jusqu'au bout ce que les élèves réussissent plutôt que ce qu'ils échouent, ce qu'ils savent plutôt que ce qui

¹ Bernard Charlot, Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie, Anthropos, 1997



leur manque, mais qui consiste à « lire autrement ce qui est lu comme manque » en essayant de comprendre ce qui se passe, l'activité que l'élève met en jeu. Bernard Charlot va jusqu'à affirmer que penser un sujet en terme de manques c'est le penser dominé en étant dans la position du dominant. Lire en positif c'est regarder chaque élève non pas en fonction de ses manques, de ses carences, de ses lacunes mais comme un sujet, qui agit, interprète les situations qu'il vit, entretient des relations aux autres. Ainsi l'analyse de l'attitude de l'élève avec ses gommettes se fait en deux temps : malentendu sur les attendus scolaires (il est dans une tâche de collage sans avoir identifié l'activité de dénombrement) mais aussi volonté de poursuivre, acceptation du travail scolaire, désir de « faire bien ».

- Redéfinir les missions de l'école maternelle :

L'école maternelle prépare à la scolarité future mais celle-ci ne peut se limiter au CP. Une même ambition d'une longue scolarité pour tous doit être affirmée non dans une étroite logique de cumul de diplômes mais parce que les enfants vont devoir être outillés pour affronter un monde de plus en plus complexe, se montrer critiques mais aussi agissants. Cela n'implique en rien une primarisation de l'école maternelle dont on connaît les ravages mais la prise en compte des enfants dans leur globalité avec l'ouverture sur l'imaginaire, la rencontre avec le patrimoine culturel, l'entraînement de tous à la pensée, le pouvoir d'agir dans le quotidien de la classe, la création de solidarités et de coopérations entre élèves. Il faut être ambitieux pour l'école maternelle : elle participe comme l'ensemble du système à la formation de l'homme et du citoyen.

- Créer les conditions du passage de la socialisation familiale à la socialisation scolaire.

Il y a de gros malentendus sur le devenir élève, trop souvent réduit à des postures naturellement acquises, soit dès l'entrée à l'école soit par simple fréquentation d'objets scolaires. *Il ne suffit pas d'entendre tous les jours une lecture d'histoire pour comprendre un récit car on n'est pas naturellement élève, on le devient.* Pour apprendre à dénombrer, à faire du vélo, à écrire l'action est nécessaire, mais elle ne permettra réellement des apprentissages que si les élèves sont entraînés, parce que les enseignants leur en montrent le chemin, à passer de faire à dire, de dire à formaliser. Ce faisant ils vont apprendre qu'il existe un langage d'élaboration, de construction de la pensée. Il leur faut pour cela apprendre à identifier les objets d'apprentissage au-delà de l'expérience vécue, les enjeux cognitifs des tâches et des situations, le registre d'activité cognitive et langagière requis, les habitudes de travail qui en découlent. Si certains le construisent dans leur milieu familial d'autres n'ont que l'école pour y parvenir.

Mais devenir élève c'est entrer dans un nouveau rapport au monde, qui excède très largement le monde scolaire : penser et comprendre le monde pour le rendre intelligible et y être actif, y prendre pouvoir.

Le terme de prévention nécessite d'être éclairci car il est ambiguë : qui dit prévention dit risque et définir des risques a priori, c'est penser les élèves en fonction d'une norme où tout écart sera étiqueté fragilité ou handicap ... L'accompagnement des élèves ce n'est pas de la prévention mais le travail de tout enseignant. Et c'est là la mission de l'école maternelle : dans le quotidien de la classe, permettre à tous (et pas seulement à chacun) d'aller ailleurs que là où il se trouve de façon à ce qu'il ne soit pas, pour reprendre une belle formule de Jean-Yves Rochex assigné à résidence de ses origines. Prendre en compte les élèves avec leurs différences,



sans les minimiser, mais sans non plus les y enfermer de façon à permettre à tous un rapport à l'école et aux apprentissages efficient : c'est là que l'école maternelle agit. Proposer des situations qui appellent au défi à relever, stimulent la curiosité, l'intérêt, emmènent sur d'autres planètes, alimentent ce profond désir de comprendre qu'ont les jeunes enfants : c'est possible car le pouvoir d'agir des enseignants est une réalité qu'il est de la responsabilité de tous de le faire vivre.



Isabelle Racoffier Présidente Nationale de l'AGEEM

Mesdames et Messieurs bonjour,

Je remercie la FNAREN, la FNAME et l'AFPEN pour l'invitation au Forum des RASED. En ce **5 novembre 2011**, je suis très heureuse de fêter symboliquement les 90 ans de notre association.

C'est parce qu'un jour une institutrice, Madame Lesaint, a lancé un "Groupons-nous!" à Cusset près de Vichy que 90 ans plus tard l'AGEEM existe toujours. Un anniversaire est l'occasion d'évoquer ses origines. Il faut resituer cette création dans le contexte du XIX^{ème} siècle qui a vu apparaître les premières écoles maternelles publiques en 1881. Cette première école maternelle s'appuie sur les salles d'asile qui sont apparues en 1826 à Paris pour accueillir les enfants dont les mères travaillaient. Si dans les premiers statuts de l'AGEEM Association Générale des Institutrices des Ecoles et Classes enfantines publiques, on peut lire :

- **Améliorer la qualité de vie des enfants**, en raison des besoins d'hygiène : à cette époque sévissait encore une forte mortalité infantine.

- **Obtenir l'égalité des institutrices d'école maternelle avec leurs collègues de l'école élémentaire** : à l'origine, les enseignantes de maternelle travaillaient plus longtemps, avaient moins de vacances pour un salaire moindre. Ce statut particulier s'explique probablement par le fait qu'en 1879, 80 % des femmes travaillant dans les salles d'asile étaient des religieuses.

Même grâce à des femmes comme Marie Pape Carpentier, directrice de l'école normale des salles d'asile et des efforts mis en place pour améliorer l'accueil dans les salles d'asile, l'enseignement reste fortement influencé par le modèle de l'école élémentaire. La méthode se distingue cependant en introduisant dans l'enseignement de la salle d'asile : l'hygiène, les exercices de petite gymnastique, l'utilisation de l'ardoise et du boulier.

Avec l'école maternelle créée en 1881, c'est une véritable révolution qui s'instaure avec l'influence prépondérante de Pauline Kergomard (1838-1925), Inspectrice Générale de 1879 à 1917. Elle sera totalement engagée à transformer ces salles d'asile en écoles maternelles. Pour elle, l'école maternelle a une responsabilité spécifique et ne doit en aucun cas enregistrer passivement les situations familiales. Elle est une farouche partisane du jeu libre : « le jeu, c'est le travail de l'enfant ». Elle préconise un enseignement familial, concret, inductif, bien adapté au besoin de l'enfant, à son intelligence sensorielle et à sa mémoire. Pauline Kergomard est influencée par Froëbel auquel elle emprunte les notions de manipulations et de jeux. D'autres courants vont influencer l'école maternelle :

- Alain (1868-1951, Philosophe) : « mettre l'enfant dans l'obligation de penser. Attacher une grande importance à la langue qui contient la pensée. »

- Decroly (1871-1932, Médecin psychologue belge spécialisé en neuropsychiatrie) : l'école doit être conçue « pour la vie, à travers la vie ». Il invente la pédagogie des centres d'intérêts (l'activité créatrice est suscitée par l'intérêt) et la méthode globale de lecture.

- Dewey (1859-1952, Philosophe, pédagogue américain. Inventeur des méthodes « occupationnelles » ou « actives ») : « Apprendre en agissant car l'expérience engendre la réflexion ». « L'école ne doit pas être un milieu artificiel mais préparer l'enfant à vivre dans la société moderne ».

- Maria Montessori (1870-1952, médecin et pédagogue italienne) : elle apprend aux enseignants à « observer et non juger » et crée les premiers jardins d'enfants.

- Piaget (1896-1960, Psychologue suisse spécialiste de l'enfant) a marqué la pédagogie actuelle en montrant l'importance de la phase sensorielle et motrice de la petite enfance, point de départ du développement de la pensée et en démontrant que le développement de l'enfant dépend de sa liberté, de ses propres expériences dont l'éducateur l'aide à tirer les enseignements.

- Wallon (1879-1962, Psychologue spécialiste de l'enfant, fondateur du groupe français d'éducation nouvelle) a mis l'accent sur l'interdépendance des facteurs biologiques et sociaux dans le développement de la petite enfance.

Au fil du temps l'Ecole Maternelle s'appuie sur le développement de l'enfant jusqu'aux Instructions Officielles de 1977 qui mettent sur cet aspect un accent particulier. Par ces intelligences partagées, l'Ecole Maternelle a su développer des capacités nouvelles.

Dans les années 65, une évaluation démontra que les enfants fréquentant l'école maternelle avaient de meilleures performances que les autres. Or à cette époque, c'était majoritairement les couches populaires qui la fréquentaient.

Jusqu'en 1985, aucun programme ne régissait l'école maternelle mais pendant tout ce temps, l'AGEEM a mené des actions et a organisé des congrès chaque année et participé grandement à son évolution.

Plus récemment, nous nous sommes régulièrement positionnés auprès de la DGESCO :

- sur les programmes ;
- sur le référentiel de compétences des professeurs des écoles.

Nous avons participé au document d'accompagnement des programmes « langage » de 2002 et 2008.

Nous avons été auditionnés au Sénat :

- en 2008 sur les programmes et la scolarisation des 2/3 ans ;
- en 2009 sur les jardins d'éveil ;
- en 2011 sur l'obligation scolaire à 3 ans.

En 2008, nous avons proposé un guide à l'usage des parents qui n'existait pas et proposé la signature d'un manifeste pour la défense de l'école maternelle. Celui-ci a eu pour conséquence la création des IEN à mission préélémentaire.

Pour l'évaluation en cours de préparation, nous n'avons pas été consultés et pour la précédente, nous n'avons été consultés que sur l'introduction où nous avons œuvré pour que cette évaluation ne soit pas systématiquement utilisée par les collègues.

Depuis la loi d'orientation de 1989, l'école maternelle est devenue de plus en plus une école et de moins en moins "maternelle".

Or nous pouvons nous interroger sur son rôle fondamental d'espace transitionnel qui était un des buts de l'Ecole Maternelle. Espace de transition comme le définit Winnicott entre l'espace familial connu et l'espace public, inconnu. Cet espace rassurant qui permet à l'individu d'apprendre.

Ce manque d'assurance des apprenants est un des aspects mis en avant dans les évaluations PISA. L'absence de performance de certains élèves de France serait due en partie au fait de « douter de ses capacités à apprendre des notions jugées importantes et à pouvoir surmonter ses difficultés ». Cela expose ces élèves à l'échec scolaire, puis rapidement à la vie active (PISA 2003, 147). Pour assurer la réussite de tous, avant d'évaluer et d'entraîner, nous aurions plutôt à nous interroger sur les réels processus d'apprentissage in situ et non pas en situation de laboratoire.

Quelle prévention pour l'école maternelle ?

Jean-Jacques Tyszler

Il est demandé à l'école et dès le plus jeune âge un travail de prévention mais pour quels maux ?

Notre société souffre de difficultés qu'elle peine à bien identifier et qu'elle remet à la charge des enseignants comme s'ils étaient devenus les médecins du malaise ambiant.

Il est vrai que de nouveaux symptômes apparaissent en maternelle ; ainsi nous avons été déconcertés face à des formes de l'agitation qui ne sont pas comparables à la description sans âge de « l'enfant turbulent » ; notre goût récent pour la pharmacie nous a fait admettre sans résistance des diagnostics neurologiques venus des Etats-Unis ; nous avons pu vérifier dans notre unité combien l'hyperkinésie était surmédiatisée au détriment de l'écoute clinique de l'enfant. Mais le rectorat distribue généreusement des fascicules orientant de force vers une lecture mécanique des troubles.

Le discrédit du savoir et des savoir-faire accompagne ces formes nouvelles de la clinique de l'enfant mais là encore pourquoi chercher des déficits en tout genre ?

La psychanalyse nomme à sa façon le malaise actuel en l'appelant comme Lacan l'avait proposé « déclin du Nom-du-Père » ; il ne s'agit nullement d'un regret du religieux ou du patriarcat ; le « Nom-du-Père » est la métaphore nécessaire à tout pacte de parole. Sans cet élément qui fait tiers, l'enfant ne peut renoncer à sa toute puissance première ni aux sollicitations de jouissance. C'est à l'intérieur de la famille que se joue ce destin dans l'individuation et la subjectivation, aussi bien la citoyenneté. Freud en avait fait un drame bien connu : L'Œdipe ; ses diverses sorties organisant névroses, psychoses et perversions.

Lacan a préféré dire « Nom-du-Père » pour indiquer une fonction civilisatrice sans la coloration tragique et sacrificielle du mythe. L'enfant va se régler sur les traits et le style de ceux qui l'entourent et ont la charge de son éducation ; c'est d'abord la mère qui porte les non indispensables à la restriction des jouissances ; c'est la mère qui dit les non, au nom du « Nom-du-Père » et qui en incarne la fonction. C'est dire au passage le côté crucial des échanges entre parents et adultes référents pour l'enfant.

Le respect dont on parle tant n'est plus l'ordinaire de nos vies, ni au sein de la famille ni dans les relations de travail, c'est l'aspect du déclin dont prévenait Lacan mais qui faisait suite à d'autres analyses du même type comme celles lumineuses d'Hannah Arendt sur la disparition de l'autorité.

L'école maternelle peut elle prévenir le défaut d'une époque ? C'est exiger de l'école ce qu'on renonce à demander à la société dans son ensemble.

Bien entendu d'autres symptômes sont dépistés dès les plus jeunes classes mais là encore il faudrait soigneusement déplier les enjeux ; on appelle troubles de l'apprentissage la difficulté d'un enfant migrant dont les parents ne parlent pas le français à la maison ! A cette évaluation scandaleuse s'ajoute la disparition programmée des psychopédagogues et des enseignants des RASED. Et là c'est l'autorité de l'Etat qui en prend un coup dans le déclin d'une ambition pour l'école.

S'ajoutent désormais aux missions de l'école maternelle l'accueil du handicap, tel que défini récemment par la Loi ; la prévention touche ici à des dimensions qui ne peuvent être que partagées avec des équipes spécialisées dans le soin et le suivi ; la scolarisation de chaque enfant, serait-il en grande difficulté médicale ou

psychologique, est une idée juste et généreuse mais qui nécessite impérativement accompagnement et formation. La prévention d'un retrait autistique ou d'un isolement dépressif peut faire partie de l'action d'un enseignant mais il ne peut rester seul en ce domaine. Nous avons déjà été invités par l' AGEEM pour faire le point sur l'agitation de l'enfant aujourd'hui, nous ne pouvons que proposer à nouveau des moments de formation à la psychopathologie, à la condition que l' Education nationale en favorise la possibilité pour son personnel .
 La prévention à l'école maternelle n'est pas sans perspective éthique possible.
 A nous de relever le défi.



CONCLUSION

Pour la troisième année consécutive, l'existence des RASED est encore remise en cause. Alors que toutes les préconisations actuelles vont dans le sens d'une réelle lutte contre l'échec scolaire, le ministère annonce le retrait de 14.000 nouveaux postes à la rentrée prochaine dont 5700 dans le premier degré. Les postes d'enseignants sans classe, dont les enseignants spécialisés des RASED font partie, seront les premiers visés. *Les récents échos des débats parlementaires autour de la question des RASED viennent renforcer l'idée* que les missions des RASED dans le domaine de la prévention à l'école maternelle sont menacées. Dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, des dispositifs de prévention nombreux et variés sont pourtant déjà pensés et mis en œuvre par les membres des RASED avec les équipes enseignantes de l'école maternelle pour « Aider plus en Ecole Maternelle ». **“Aider plus en Ecole Maternelle”**, à entrer en relation, à s'approprier les apprentissages, à clarifier les enjeux de l'école, à faire des liens entre les apprentissages, cela passe bien sûr par des temps d'observations et de croisement des regards entre les équipes enseignantes et les équipes RASED, pour repérer d'éventuelles difficultés d'adaptation au monde de l'école. Mais repérer ce n'est pas stigmatiser. Repérer c'est mettre en place un dispositif de prévention qui permettra de **mieux comprendre comment aider l'enfant** à grandir vers son statut d'élève et à trouver **sa** place à l'école, dans le respect de son développement global et notamment psychoaffectif.

Cette journée aura permis, nous l'espérons, de renforcer la visibilité et la lisibilité des missions des RASED, que nous nous efforçons de porter et de défendre depuis plusieurs années maintenant. *Cette lisibilité du travail des membres des RASED est parfois rendue difficile du fait de temporalités différentes*, les enseignants spécialisés et les psychologues intervenant sur des temps interstitiels et des temps hors-scolaire. Alors que par là même, c'est cette temporalité différente qui permet l'instauration de la distance et la possibilité d'une réelle analyse des besoins auprès des élèves, des enseignants, des parents, et ainsi de mieux comprendre ce qui pourrait faire obstacle à l'apprentissage.

L'objectif de cette journée était de montrer en quoi la maternelle est le lieu privilégié de la prévention des difficultés, et comment dans cet espace de prévention, le dispositif RASED peut et doit contribuer à développer un accueil et une scolarisation de qualité à l'école maternelle. Pour pouvoir mener à bien cette mission préventive au sein de l'école maternelle avec les collègues de maternelle, le dispositif RASED doit en avoir les moyens en termes de temps, mais aussi de personnels formés et en nombre suffisant pour répondre aux besoins de tous.

Nos invités viennent de nous proposer de nombreuses pistes de réflexion, et c'est dans cet espace de prévention redéfini que nous souhaitons renforcer le rôle et la place des enseignants spécialisés des RASED.

Il s'agit bien pour nous de :

- **réaffirmer la pertinence des aides spécialisées et psychologiques à l'école, y compris à l'école maternelle,**
- **continuer de réfléchir à l'évolution de nos missions dans l'école d'aujourd'hui, du fait d'un contexte scolaire en évolution,**
- **et poursuivre le travail avec nos partenaires pour la défense des aides spécialisées et psychologiques, des missions spécifiques des RASED,**

notamment au sein de l'école maternelle, et plus largement du service public d'Education,

afin que nous puissions, ensemble, remplir au mieux notre mission auprès des élèves de la maternelle, c'est-à-dire offrir la contenance dont tous les enfants ont besoin et surtout les plus fragilisés pour :

- *construire leur estime de soi,*
- *se construire comme futur sujet de leurs apprentissages,*
- *résister au regard parfois violent et négatif que l'institution voudrait porter sur eux (cf. projet évaluation GS avec fichage des élèves),*
- *leur permettre de comprendre la complexité du monde scolaire qui les entoure et dans lequel on leur demande d'entrer,*
- *de jeter des ponts entre eux-mêmes et le monde scolaire qui les entoure,*
- *leur permettre d'accéder au désir d'apprendre et d'avoir envie de continuer sur le chemin des apprentissages.*