

## Jusques à quand fermera-t-on les yeux ?<sup>1</sup>

### Le Moi-corps des enfants en sous-construction identitaire et cognitive en Petite Section de Maternelle

Jacques Lévine

Il est curieux que lorsque s'est posé – et l'on sait avec quelle acuité – le problème de l'accueil des 2 - 3 ans en Maternelle, on ait répondu par « oui », par « non », par « peut-être », mais sans jamais faire le détour par un examen rigoureux de ce que pouvaient supporter, ou pas, les enfants de cet âge, pris un à un, avec leurs différences. Ce faisant, nous avons sacrifié à trois mythes et nous continuons, malgré les dénégations et les discours sur « chaque enfant au centre du système scolaire », à retomber dans le piège de la classe qui serait « quand même » homogène, d'enfants qui seraient « quand même » psychiquement pareils et de structures scolaires qui, une fois mises en place, seraient vouées à l'immuabilité ou presque. Et cela, au lieu d'inventer de nouvelles structures d'accueil qui feraient que la petite section soit autre chose qu'une « classe », au lieu d'élaborer une nouvelle conception de la fonction enseignante adaptée à l'âge et à l'organisation émotionnelle de ces enfants.

**Toute réalité peut être perçue de deux façons : de loin ou de près. La vision de loin est quelque fois nécessaire, elle permet la distanciation et donne un champ pour la réflexion. Mais elle a l'inconvénient d'appréhender les situations sur un mode trop globalisant, trop dans l'amalgame et l'approximation. Percevoir quelque chose de loin, c'est, à la limite, une façon de s'en débarrasser, d'en minimiser l'importance, une forme de désinvolture.**

Jusqu'à présent, l'Éducation nationale a donné la priorité à l'approche de loin, ce qui a débouché sur l'idée que les problèmes étaient faciles à résoudre, qu'il suffisait de commissions et de circulaires. Ce fut le règne de « l'hallucination positive », la confusion du désir et de la réalité. Il en a été ainsi pour des slogans comme : l'égalisation des chances, la réduction des handicaps socio-culturels, le bluff qu'un temps supplémentaire de maternelle augmentait les chances de réussite ultérieure, le soutien comme panacée contre l'échec ainsi que le plus et plus de lecture, la lutte contre l'illettrisme en 6<sup>ème</sup>, etc.

Qu'est-ce qu'une vue de près des problèmes scolaires et, plus particulièrement, de la petite section ? C'est notamment admettre le paradoxe que la Maternelle, contrairement aux apparences, se compose de quatre sections et non de trois. Les enseignants de Maternelle qui font quotidiennement l'expérience de la place que prennent les familles dans leurs rapports

---

<sup>1</sup> *Pour citer ce texte :*

Jusques à quand fermera-t-on les yeux ? Le Moi-corps des enfants en sous-construction identitaire et cognitive en Petite Section de Maternelle. Jacques Lévine.

*Je est un Autre*, n° 10, mai 2000.

---

aux enfants ne s'en étonneront pas. La première section, chronologiquement parlant, n'est pas celle des petits, ni même des tout-petits, mais celle du vécu des enfants dans leur famille.

Bien sûr, les familles ne conditionnent pas tout. Chaque enfant a une organisation et une adaptabilité qui lui sont propres. Chaque croissance est faite de chances et malchances, de bonnes et mauvaises rencontres, de facteurs imprévus de modification qui font que les réactions à la famille deviennent souvent plus importantes que les conditionnements. Mais il serait vain de nier l'importance des forces d'imprégnation que l'enfant trouve dans sa famille, notamment les images de vie qu'elle transmet, les messages sur sa façon de se territorialiser socialement et d'organiser son droit d'exister, son expansion ou son rétrécissement.

Si donc je tiens à dépasser la conception naïve et fautive d'un enfant qui arriverait à la Maternelle en quelque sorte « vierge » de tout équipement, identitaire et cognitif, la question est la suivante : Qu'est-ce qui se joue dans une famille défavorisée dont l'école reçoit les effets ? Il se noue souvent des relations admirables, mais nous assistons également à une anti-culture de l'éducation faite d'attitudes décousues, angoissées, violentes, dans un mélange d'amour et de haine. Ce que je veux dire, c'est qu'il y a apparemment deux temps dans la construction sociale de l'enfant à l'école :

- un temps, dès la maison, de préparation implicite où l'enfant acquiert déjà l'essentiel du vocabulaire et des gestes pour attaquer et se défendre à l'école.

- le deuxième temps, pour les enfants qui ne sont pas du sérail, correspond à la Maternelle. C'est un changement de mère, de fratrie, de règlements, une remise en question de l'image de soi. L'enfant doit adopter un double fonctionnement : utiliser son expérience relationnelle de la maison et des camarades d'avant l'école et, en même temps, se soumettre à la façon de bien dire et de bien agir de l'école. Il entre donc en classe avec deux stratifications de son appareil relationnel.

La psychanalyse nous enseigne la force et la pesanteur des couches antérieures du psychisme car elles sont plus à la base de l'identité du sujet, ici en l'occurrence de sa liaison avec les siens. Ce sont des témoins de sa filiation.

La logique de l'école, qui n'est pas délibérée mais qui est de fait, est d'imposer un changement de système d'appartenance.

Or qu'observons-nous face à la séparation ? Pour traiter ce point, il nous faut porter de nouveau un regard d'ensemble sur la classe dite « petite section » :

1) La petite section est en réalité comme toute classe, la réunion de trois groupes d'enfants différents, hétérogènes :

- Les « dirigeants », ceux qui se sentent rapidement du même bord que la maîtresse. En général, ils portent à l'intérieur d'eux des parents vécus comme suffisamment solides. Ils contrôlent leurs pulsions et le sens de leur Moi et savent se faire distinguer par la qualité de leurs réflexions et de leurs acquisitions.

- Au milieu, la majorité est faite d'enfants plus ou moins « suivistes », beaucoup, émouvants par leur désir de s'aligner sur les gestes de la maîtresse et des « dirigeants », sont dans une sorte d'imitation groupale. Certains deviendront des « suivistes » à tendance co-dirigeante. D'autres s'enliseront dans la passivité.

- Les « marginalisés » : ils ne s'associent pas au groupe, ils jouent au sable, à l'eau, aux voitures ; mais certains sont également dans une sorte de protestation irrépressible.

2) C'est cette dernière catégorie d'enfants, dans la non-adhésion et la souffrance, qui fait que le tableau de l'hétérogénéité n'est pas le même en petite section que dans les classes suivantes. Nous sommes alors confrontés à des phénomènes paroxystiques très spectaculaires et des phénomènes à très bas bruit mais qui n'en marquent pas moins, comme les précédents, une résistance tenace à la séparation. Dans ces deux cas, à des dosages divers, l'enfant est envahi par un imaginaire du morcellement, par un imaginaire du pire, par un imaginaire du non-accompagnement.

Il est difficile de dire ce qui est à mettre sur le compte des systèmes de vie à la maison ou d'une injonction scolaire excessive à valeur déracinante.

Face à l'obligation de séparation, au choc qui en résulte, nous voyons apparaître une très grande diversité d'organisations réactionnelles. Certaines sont à la limite du pathologique, d'autres sont plus spectaculaires que graves, d'autres sont graves sans être spectaculaires.

Voici une liste des attitudes problématiques les plus dures que nous pouvons relever en faisant le tour des petites sections. Elles ne sont pas forcément irréversibles et psychiatriques. Rien n'est joué à 3 ans même si beaucoup est déjà joué.

Citons d'abord quelques conduites de désarroi émotionnel qui rendent l'enfant indisponible à la classe :

- Le dessaisissement de soi. L'enfant réagit à une « angoisse impensable » par une sorte d'ablation, de mise en dehors de lui, de son image, de son corps. C'est surtout à 4 ans, avec les premiers dessins où il ne figure pas et où ne figurent pas des humains que l'on déduit l'existence de ce mécanisme défensif. Il ne dessine pas des personnes, il ne dit pas « je » mais se projette au travers de formes qui sont censées être des animaux ou d'autres que lui qui le représentent. Il ne s'agit pas d'un syndrome psychiatrique, mais d'un mécanisme de défense contre un regard insupportable.

- La symbiose de survie. L'enfant imagine que, face au danger, il n'y a pas d'autre issue que de retrouver l'alliance physique avec le corps de la mère et avec l'environnement familial. La panique l'amène à penser que son corps, lorsqu'il est tout seul, est incapable de se défendre. Il risque la néantisation. Ses pensées sont envahies par l'imaginaire du pire où figure la menace de mort, de rapt, etc., comme le relève Mathilde Clouet dans un travail en cours sur « *Angoisse de Mort et Confusion des Corps* ».

- La symbiose par solidarité avec les malheurs de la famille. C'est le cas lorsque l'enfant partage un vécu dramatique qui pèse sur la famille et fait partie de son histoire. Il s'agit souvent de familles qui cultivent une mémoire collective. Elles restent envahies par un passé non surmonté ou bien il s'agit de familles qui sont porteuses d'un secret dont elles ont honte et qui doit rester caché à l'enfant. Tantôt l'enfant attire l'attention par sa gêne, sa tristesse, ses attitudes de retrait, voire son mutisme. Tantôt il masque sa fragilité et son sentiment de différence par des conduites de toute-puissance qui en font un dérangeur insupportable.

- La symbiose avec la famille-bataille. Alors que dans le cas de figure précédent on était confronté à une famille souvent dépressive, là il s'agit de familles beaucoup plus violentes. L'enfant prend l'habitude de relations où la tension est permanente, où l'on cherche à dominer l'autre, à trouver ses failles et il transporte à l'école cette façon de vivre.

- La relation où la priorité est donnée au monde des objets et des corps déshumanisés. Lorsque l'enfant vit le milieu comme non-fiable, non-conteneur, il s'organise comme s'il était indépendant, ne comptant plus sur les relations avec les adultes et même quelquefois avec les autres enfants. Son monde est celui du « sans-autrui » et du « tout-objet », d'où un comportement soit apathique, soit agité, à la recherche d'objets constituant d'éphémères points d'ancrage et représentant probablement un corps insaisissable de mère que l'on ne se résout pas à ne pas saisir.

A côté de ces cas où la disponibilité de l'enfant est profondément entamée, nous devrions être interpellés par le groupe dit des « suivistes ». Bien que mieux installés dans le sens du réel, ils ne sont pas pour autant dans une acceptation souple des exigences scolaires de socialisation.

Citons :

- Le rétrécissement de l'initiative qui fait que l'enfant, pour lutter contre son angoisse et sa peur de mal faire, se réfère à ce que font les autres. Il adopte une conduite d'alignement. Pensant qu'il ne dispose pas des règles du jeu, il attend des autres qu'ils soient des modèles pour lui.

- L'imbrication des préoccupations affectives et du désir de bien faire.

- La précipitation sur l'étiquetage négatif, dans les cas moins graves, l'enfant a seulement besoin de temps pour s'adapter. Si on l'étiquette trop vite comme incapable, il risque de s'installer dans l'identité du personnage perdant.

- Un vécu de maladie précoce peut également enfermer l'enfant dans l'idée qu'il est moins viable que les autres. Il s'applique un système d'auto-surveillance qui paralyse plus ou moins son activité scolaire alors même que la maladie a cessé de produire ses effets.

Cette complexe et souvent dramatique hétérogénéité absorbe beaucoup de l'énergie des enseignants de petite section. Avec l'ATSEM, ils font tout ce qu'ils peuvent pour transitionnaliser le passage maison-école des enfants les plus fragiles. Il existe des quantités d'initiatives de leur part, dont l'inventivité est d'ailleurs trop souvent méconnue, trop peu encouragée, trop peu analysée. Car gérer la classe et s'occuper des enfants fragiles nécessite une tout autre politique en matière de démassification, en matière d'effectifs, de combinaison de l'instance maternelle et paternelle, de travail sur les changements d'appartenance, de concertation, de formation à la relation.

On nous dira que nous méconnaissons les qualités thérapeutiques de l'école. Pas du tout. C'est une chance pour certains enfants de rencontrer des adultes et d'autres enfants qui leur permettent d'élaborer un moi social plus affiné, plus civilisé, moins craintif, moins replié ou moins dans la toute-puissance. Mais c'est ici qu'intervient l'aspect le plus important du point de vue que je développe : le passage du système culturel, gestuel, oral, de la maison à l'école, est beaucoup plus complexe qu'on ne le dit habituellement. La mise en place de dispositifs ponctuels pour favoriser la transition est certes utile, mais l'expérience montre qu'elle devrait être bien plus prolongée qu'elle ne l'est, sinon les stratifications les plus primaires continuent d'être envahissantes et de s'infiltrer tant dans le cognitif que dans les relations. L'école, c'est le passage de A (la maison) à B (l'école).

J'y ai lourdement insisté ; pour certains enfants, non seulement l'influence de la maison A ne s'efface pas lors de l'entrée à l'école B et même longtemps après, mais A veut exercer son emprise sur B et lui imposer son système. Un changement sociologique considérable est en train de s'opérer au travers de ce rapport de forces maison/école au détriment de l'école et au profit de la maison. Mais pour l'instant nous avons à faire à des enfants dont la force, multipliée par l'angoisse, fait qu'ils s'agrippent aux habitudes de la maison.

Naturellement, je ne cite pas tous les enfants qui sont capables d'affronter, avec plus ou moins d'angoisse et de plaisir, la petite section et tous ceux qui, entre angoisse et plaisir, se sentent suffisamment accompagnés par leur famille pour ne pas avoir le sentiment d'entrer seuls dans l'univers scolaire.

Le problème est d'ailleurs encore plus vaste et met en cause les fondements du développement probablement de près de 50% des enfants de petite section.

L'expérience du monde extérieur, ce qui est différent de la débrouillardise ou du repli momentané, avec laquelle l'enfant sort de sa famille pour prendre le chemin de l'école, est, pour la plupart, celle du passage de la phase duelle et du début de la phase triangulaire à une vie groupale destinée à devenir de plus en plus anonyme.

Pour près d'une moitié des enfants de petite section, deux aspects du développement font l'objet, non pas seulement d'un retard mais d'une non-réussite dont nous ne savons jamais, quel que soit notre optimisme, si elle sera réversible ou pas. Plusieurs conditions sont indispensables pour accéder à la vie groupale avec tous les compromis qu'exige la confrontation du tout-pulsionnel et du tout-social, du tout-angoisse et du tout-refoulement de l'angoisse.

A la phase duelle, pour grandir, il faut :

- une réussite suffisamment bonne du « former-couple » avec le corps de la mère ;
- la formation d'un accompagnement interne suffisamment étayant. Trop des enfants fragiles évoqués ont un accompagnement interne pauvre, carencé, cassé ou, au contraire, envahissant et hypertrophié. La façon dont l'enfant se sent accompagné par une famille interne étayante est probablement le point le plus décisif ;
- la formation d'une sphère de délibération qui permet l'émergence de l'appareil à penser la pensée, donc le contrôle de l'action et qui, du coup, permet la régulation par l'image de soi.

Lorsque les enfants de 3 ans, fragiles par essence sur le plan locomoteur, affectif, expressif, se confrontent à la vie groupale, quelle que soit la compétence de l'environnement scolaire, ils trouvent des structures trop opaques et compactes qui, par les multiplications des directions de travail qu'entraîne la massification, empêchent le travail tout en finesse que le cas de chaque enfant requiert.

Rendre pareils des enfants pas pareils et pourtant pareils est de l'ordre de la quadrature du cercle. Cela nécessite rien moins que des relations qui permettent la reconstruction des chaînons successifs que nous avons évoqués : « former-couple », accompagnements internes additionnels, et une sphère de délibération hors emprise des pulsions, etc. De même un travail considérable est nécessaire pour l'intégration des normes de la phase triangulaire et la non-intrusion dans le corps de l'enfant des conflits, conjugaux et autres, qui se déroulent dans

le corps des parents. Mais dans un premier temps, ce qui importe, c'est que l'enfant se sente l'objet d'un accueil protégé qui lui évite l'insupportable. Ce n'est que progressivement qu'il pourra se réapproprier son corps et que se posera le problème de l'articulation de ces deux langues étrangères que sont les systèmes relationnels de la maison et de l'école. Pour l'instant, il s'agit d'éviter du gâchis.

**Pour toutes ces raisons encore beaucoup trop méconnues, je jette un cri d'alarme. J'insiste sur la nécessité d'inventer d'autres formes de transitionnalité entre maison et école, notamment un accroissement des relations duelles. Les enseignants regrettent souvent de ne pas pouvoir prendre par la main les enfants fragiles à qui manquent des chaînons de construction, aller au jardin ou au marché avec eux, comme une mère fait avec son enfant. Ces enfants sont encore dans l'oralité, dans l'analité. L'école n'est pas la structure appropriée. Ils ont besoin de quelque chose d'intermédiaire entre la crèche et la classe. Certes, nos maternelles font des efforts considérables pour éviter d'accueillir ces enfants comme des « paquets ». Mais pour ne pas verser dans les pièges de la massification, il faut donner plus d'importance à des lieux de vie transitionnels, comme la cuisine, les salles d'eau, les espaces verts. La phrase qui revient souvent chez les enseignants de petite section est : « Cela va trop vite ». Malgré toute leur bonne volonté, les enseignants n'arrivent pas à aider ces enfants à construire leur corps et leur appareil à penser avec la sérénité, la continuité et la confiance nécessaires.**

J'ai dit dès le début de ce texte que le problème de la petite section est relié à celui des familles. Il y a un tabou à leur propos et probablement un tabou politique. On ne veut pas dire dans quel état sont de nombreuses familles et ce qui pourrait être fait. Des campagnes médiatiques énormes devraient être entreprises pour aider les familles déstabilisées. De nombreux jeunes parents ne demandent d'ailleurs pas mieux que d'écouter et de voir avec d'autres ce qu'ils pourraient faire, mais sur le mode de la co-réflexion et non des injonctions.

La réforme de la Maternelle est d'autant plus réalisable que la moyenne section représente, tout au moins dans son principe, quelque chose de magnifique. L'enfant peut y faire l'expérience d'un statut de producteur. Il peut se voir dans le miroir de ses œuvres, en tant que producteur de pensée – certains enseignants y commencent l'expérience des « ateliers de philosophie ». Les enfants en sous-construction identitaire peuvent donc espérer s'y réparer et construire les chaînons manquants de leur développement.

Malheureusement cela ne dure pas assez longtemps. La course vers le CP ne donne pas les temps nécessaires à la réparation. Ces enfants sont poussés vers une grande section qui fonctionne comme une propédeutique du CP. A chaque fois que la grande section est rongée par la psychose du « plus de lecture », c'est une classe qui entretient la sous-construction. Au lieu que ce soit le CP qui serve de point de mire pour la maternelle, c'est à l'école élémentaire d'intégrer bien des aspects qui fondent l'esprit de la maternelle, notamment la pluri-directionnalité de ses activités, orientation que je tire de **Freinet** et que je dénomme l'école des quatre langues.



**En résumé, la maternelle nous confronte à un problème de civilisation. Si nous voulons éviter une école à trois vitesses, avec les clivages et les déchirures sociales qui en résulteraient, il faut commencer les réformes par le commencement. La position que je défends ici est que ce qui se passe dans les familles et en petite section doit cesser d'être banalisé, tenu pour mineur par rapport au collège et au lycée. C'est un problème de dignité humaine qui se joue au travers des enfants mis en sous-construction par des institutions qui ne savent manifestement pas ce qu'est un enfant de 3 ans, ce qu'il ressent, comment il se construit, comment il se dysconstruit autrement que prévu et quels en sont, à terme, les effets durables. Nous préférons fermer les yeux sur ce qui se déroule dans l'intériorité des enfants et sur ce qui peut s'ensuivre, tant pour leur destin personnel que scolaire. Ce n'est pas pour autant que nous sombrerons dans la compassion et la psychologisation. Notre mission n'est pas, sous prétexte d'aguerrissement, la lâcheté, l'irresponsabilité, la non-assistance à enfants en danger. Elle est celle du développement optimal de chacun, dans d'autres conceptions du temps et de l'espace scolaires, dans le cadre de concertations inter-disciplinaires enseignants-spécialistes, comme celles que l'AGSAS préconise. Elle requiert qu'on distingue soigneusement les réformes à court terme et les réformes à long terme, donc qu'on habitue les enseignants à se désymbiotiser de papa-maman-l'école pour devenir des « co-chercheurs » actifs profondément participants. On ne voit pas pourquoi, à une époque où nous construisons des avions, des fusées, des T.G.V., des ordinateurs ultra-sophistiqués, l'école ne pourrait pas faire l'objet d'une modernisation qui est à notre portée.**

---

***Pour citer ce texte :***

Jusques à quand fermera-t-on les yeux ? Le Moi-corps des enfants en sous-construction identitaire et cognitive en Petite Section de Maternelle. Jacques Lévine.  
*Je est un Autre*, n° 10, mai 2000.

---

---

**Note d'information sur les droits d'auteur**

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.



Jusques à quand fermera-t-on les yeux ?  
Jacques Lévine, 2000.