

De l'enfant au statut d'élève: un "en JE" pour l'individu et la société

Cécile Ferveur, enseignante de CP et en Rased

On trouvera ci-dessous le témoignage d'une enseignante de CP, qu'elle intitule elle-même : "Essai pour un monde plus responsable", qui mêle étroitement psychologie et sens philosophique de la vie

I) Présentation générale

Essai : "Livre, ou long article qui traite très librement d'une question, sans prétendre épuiser le sujet"(Dictionnaire de la langue française Lexis de Larousse, p. 675).

J'ai bien aimé cette définition de l'essai, qui m'autorisait à prendre la plume pour partager le fruit de mon expérience professionnelle, cette expérience de terrain étant indissociablement liée à ma vie personnelle, car, si l'on tente de vivre en philosophe pour toujours plus de sagesse, de connaissance, de conscience, d'amour aussi, il est impossible de limiter les expériences à des champs cloisonnés. Inévitablement, notre champ d'Être englobe, de son regard réflexif, les différents champs d'activité, où nous conduisent les circonstances de vie. Au fur et à mesure, notre chemin dépasse la simple quête de la connaissance de soi, du mieux vivre pour soi, et s'étend à celle de la connaissance du vivant, et du bonheur du vivant.

C'est ce qui s'est passé pour moi sur une durée d'environ trente ans dans le cadre de ma pratique professionnelle en CP et CE1, en IME et en RASED, pratique qui m'a amenée à être attentive au cap particulier pour l'enfant, du passage de l'école maternelle à l'école primaire, à l'acceptation de grandir, de devenir autonome, de s'ouvrir à la culture et à la société avec les règles qui la régissent. J'agissais tout d'abord dans le but précis d'amener l'enfant à entrer dans les apprentissages du CP, ensuite j'ai pris en compte sa difficulté humaine ainsi que celle des familles, puis je me suis souciée de l'aide que cela pourrait apporter aux autres enseignants, et enfin du bénéfice qui pourrait en ressortir pour la société.

Cette recherche s'est faite sans intention délibérée de ma part ; cela s'est progressivement développé par le regard attentif que je pouvais porter à l'enfant dans le cadre de nos partages quotidiens et ce qu'il me présentait comme difficultés au gré des activités, discussions..., bref de la vie de la classe, impliquant de ma part la recherche de réponses justes et simples, qui ont fait de moi une "chercheuse", peut être pas dans le sens universitaire du terme, mais dans le sens de l'être humain qui cherche à améliorer et enrichir sa vie, et aussi de l'enseignante qui travaille avec des êtres humains, et cherche tout ce qui peut être mis en place pour favoriser le bien être de l'enfant, en étant au service de l'élève et de ses apprentissages.

Le passage de la maternelle à l'élémentaire, de l'enfant à l'élève, nécessite de la part de l'enfant, pour être bien vécu, des conditions de maturation lui demandant d'accepter de quitter l'enveloppe protectrice et sécurisante de la famille pour gagner l'autonomie que confèrent les apprentissages

scolaires et de la vie sociale, au travers de la société en miniature qu'est l'école. Cela correspond à la phase post-oedipienne des 5/7 ans, c'est à dire au passage vers l'âge de raison. Il est considéré comme un processus de maturation psychologique interne, et la difficulté à le vivre n'est accompagnée que dans les cas extrêmes ; l'enfant moyen (soit environ 80% des classes), se débrouille tout seul avec ses états d'âmes.

Ces observations, éclairées par les apports de Françoise Dolto sur la théorie freudienne, les rites d'initiation tribale, et de Jacques Lévine, m'ont fait mesurer l'importance d'y prêter attention, et entrevoir une issue possible à ces difficultés des enfants, des familles, de l'école et ses enseignants, et dans un enjeu plus vaste, avec les répercussions de l'éducation des enfants sur la société elle-même. L'"en je" individuel devient un "enjeu" de société.

Cette réponse possible viendrait :

- aider l'enfant à sa construction identitaire, à devenir élève et à entrer dans les apprentissages ;
- aider les parents à comprendre et accompagner ce qui se passe chez leurs enfants ;
- aider les enseignants à mieux comprendre les réactions de leurs élèves, et à accompagner ces difficultés vers leur résolution pour favoriser les acquisitions des programmes scolaires ;
- aider la société à s'équilibrer, se responsabiliser.

C'est ainsi que, dans ma pratique d'enseignante de CP puis dans mon travail en RASED, ont été mis en place des ateliers philosophiques ciblant le "D'où je viens, qui je suis, où je vais", à l'aide d'activités ciblées du programme officiel, particulièrement en expression orale, sciences et biologie, structuration du temps, avec répercussion dans la construction des compétences civiques, transversales et personnelles de l'enfant, dans le but de permettre la naissance de l'apprenant, ouvert à l'accès à l'autonomie, à la vie sociale et à la culture.

Passer de l'enfant à l'élève en reconnaissant le sujet que je suis.

Sachant "d'où je viens", j'aborde le "qui je suis", et je peux me projeter dans le "où je vais".

II) Le point de vue de Françoise Dolto

A- Elle précise la nécessité de l'édiction claire de l'interdit de l'inceste : " Si la loi de l'interdit de l'inceste n'est pas clairement signifiée à l'enfant comme loi imposée à ses parents, à sa fratrie, autant qu'à lui-même, l'enfant peut rester dans un état de structure oedipienne conflictuelle latente non surmontée jusqu'à la puberté." (Eclaircissement sur la théorie freudienne - Extrait: "Le cas Dominique).

B- Les mêmes schémas éducatifs carencés, pervers se transmettent de génération en génération, d'où la nécessité de briser la chaîne pour que les enfants soient libérés des erreurs éducatives du passé : "De là, sans doute, vient, de géniteurs en engendrés, de père en fils, de mère en fille,

l'impossible information donnée par les parents aux enfants qui pourtant attendent tout de leurs explications." (L'image inconsciente du corps, Le Seuil, 1984).

C- Il y a bénéfice d'une telle action pour l'enfant, dans le cadre scolaire, pour toute une tranche d'âge, avant la fin de la 7ème année : "Au contraire, lorsque c'est autour de 7 ans que survient la claire notion de l'interdit de l'inceste, initiant l'enfant à la loi commune à laquelle sont soumis ses géniteurs et sa fratrie autant que lui, comme tous les êtres humains, un remaniement structural de la libido se produit avant l'entrée en phase de latence... Il y a abandon de la totale dépendance aux pulsions agressives et sexuelles envers les deux représentants premiers du Moi idéal (ses parents), et apparition en même temps d'un Moi autonome, soumis au Sur Moi génital, gardien de l'interdit de l'inceste, et appelé par un Idéal du moi qui n'est plus confondu avec les objets du triangle oedipien. L'idéal du Moi devient l'attraction pour une éthique... qui sera la conscience autonome, le sens de la responsabilité de ses actes et de sa parole".

D- F. Dolto souligne l'importance de l'école et des éducateurs et maîtres "comme auxiliaires des parents pour soutenir l'enfant dans son dépassement des modes de raisonnement et d'affectivité préoedipiens et oedipiens, spécialement pour initier et soutenir l'enfant dont les parents, eux-mêmes mal castrés oedipiennement, vivent dans l'ambiguïté leur relation d'amour à leur enfant."

E- Elle donne la base du travail à faire avec les enfants. Pour l'enfant de cet âge, savoir d'où je viens et qui je suis va se résumer à ces éléments : savoir que pour naître, il a lui a fallu un père et une mère issus eux-mêmes de deux familles différentes. "Individué, né de ses parents, mais différent de son père et de sa mère dont il est issu, et relié par eux à deux familles d'origine. Il accède à la responsabilité de lui-même dans la société sous le prénom qui lui a été donné par ses parents, et son patronyme qui est reçu d'eux, et qui régit leur génitude selon la loi des pays dont ils sont citoyens" (L'image inconsciente du corps, p. 250).

L'école est le lieu de passage par excellence. Comme le souligne F. Dolto, on ne dit plus "Instruction Publique", mais " Education Nationale". Nous sommes, non seulement les représentants du savoir, mais aussi ceux des valeurs humaines et morales. Pour l'enfant qui nous est confié, nous sommes le référent, le guide. Nous devenons aussi des initiateurs quand nous avons conscience des caps de vie que vivent les élèves, et que nous les favorisons par la parole et la connaissance.

L'interdit de l'inceste est une loi, et sa mise en valeur construit dans l'enfant et l'enfance, la connaissance du fait qu'il existe des lois auxquelles tout le monde se plie. On ne peut dissocier la place et la fonction du père au sein de la famille de celle de l'autorité au sein de la société. Cette relation à la loi est primordiale à l'école en tant que mini société. Et l'enfant d'aujourd'hui sera le citoyen de demain. Permettre à l'enfant d'intégrer clairement cette Loi d'où découlent toutes les autres est un acte humain et citoyen. Si les familles ne savent pas ou ne peuvent pas assurer cette éducation, c'est la société qui doit prendre le relais, via l'école.

Bénéfice pour l'enfant, l'élève ; bénéfice pour l'école, la société : l'"en je" individuel, devient un "enjeu" de société.

Ainsi, je relaie son idée que toute parole qui énonce ce qui sert à construire l'identité de l'enfant, à le faire se situer dans sa généalogie, et l'amener au respect des lois, devrait prendre naturellement et massivement sa place à l'école, palliant ainsi aux carences des familles, et offrant à chaque enfant, la possibilité de trouver les meilleures conditions de son développement. Permettre à l'enfant de construire son sens social, à la genèse de son développement, est un impératif majeur, un enjeu de société. C'est ce qui fait l'objet de ma démarche: proposer, dans une démarche philosophique de connaissance de soi, d'utiliser le support d'activités cognitives à l'école pour favoriser un passage psychoaffectif constitutif de l'individu, et ainsi favoriser son accession à une nouvelle dimension de son développement.

Un tel enjeu justifie la nécessité de l'inscrire dans un cursus.

III) Le point de vue de Jacques Lévine

Jacques Lévine parle du passage de la maison à l'école comme un phénomène de rupture violente qui consiste à sortir de "sa tribu d'origine" (la famille), pour entrer dans une autre (la société via l'école). L'enjeu est évolutif : la croissance sociale ne se fait qu'au prix d'un travail psychique qui conduit au renoncement à l'appartenance exclusive à sa famille. Comme pour tous les caps évolutifs, il s'agit de renoncer à ce que l'on connaît (castration / deuil), pour entrer dans quelque chose de nouveau, d'inconnu, mais qu'on sait être ce qui doit nous arriver, que c'est bon pour nous, et dans l'ordre des choses.

Il me semble que l'entrée en CP renforce ce passage, car il n'est pas seulement question de quitter sa maison pour l'école avec la section des petits, mais de changer dans sa façon d'être : sortir du petit pour entrer dans le grand, qui accepte de quitter ses privilèges infantiles pour entrer dans un statut plus responsable, et de renoncer au bon plaisir pour le sens de l'effort et des responsabilités.

Jacques Lévine évoque d'autre part dans sa théorie du Moi-maison l'utilisation de la dimension sociale (l'école) pour exprimer les situations non éclaircies et en souffrance. En très succinct, si la parole n'est pas donnée à l'enfant pour qu'il résolve ses tracas d'ordre psychique et affectif, alors, il va utiliser celle qu'on lui donne (l'école et les apprentissages) pour dire ce qui ne va pas dans d'autres plans de sa vie.

Britt-Mari Barth, dans *Le savoir en construction*, parle d' "utiliser l'interrelation perpétuelle entre la construction du savoir et celle de la personne". Dans une forme de réciprocité, de nombreuses situations m'ont montré à quel point les carences ou difficultés dans la construction de la personne retentissaient dans la construction du savoir.

Exemple : Anne est une petite fille de CP, intelligente, mais ayant du mal à entrer dans les apprentissages, particulièrement en écriture, où elle découpe les mots de façon complètement

anarchique. Ce détail m'interpelle car il n'est pas si courant, surtout chez une enfant aussi fine et intelligente. Je rencontre la "maman", et là, au fil de la rencontre, je découvre l'histoire d'Anne. Sa maman est en réalité sa tante. La maman est décédée lors d'un accident de voiture. Anne a une soeur jumelle avec qui elle ne vit pas, car, s'occuper des jumelles étant trop difficile pour la "Tante-Maman" d'Anne, une autre tante a pris la soeur jumelle chez elle. Cette tante a des filles. Ainsi, il apparaîtra qu'Anne s'emmêle malgré sa bonne volonté, pour savoir qui sont ses frères et soeurs, puisqu' elle a une soeur qui vit avec une autre maman et qui, de ce fait, dit de ses cousines qu'elles sont ses soeurs ; Anne ne dit pas "maman" à la "maman" de sa soeur, et elle n'est pas la soeur des soeurs de sa soeur....

On pouvait alors faire l'hypothèse que la difficulté à découper la phrase en mots réels et non hasardeux soit l'expression par le moi social (école) des interrogations inconscientes ("moi-cave") sur son identité, celle des soeurs, cousins, cousines et tante ainsi que sur la place de chacun dans la fratrie et la famille.

Autre exemple : Sandra, qui a une seule main, et ne réussit pas en calcul au-delà du 5... : "Moi, je ne peux pas parce que je n'ai que 5 doigts". Elle avait entamé un véritable combat pour que sa mère l'accepte avec sa seule main droite et non comme si elle avait deux mains. Pour se sentir aimée de sa mère, il lui fallait que celle-ci la prenne avec son handicap, et non en faisant comme si elle était comme les autres. La mère, elle, se disait que la vie était faite pour des gens avec deux mains, donc qu'elle rendait service à sa fille en faisant comme si... Mais c'était aussi un bon argument pour ne pas regarder en face sa culpabilité. L'enfant a utilisé ce qui importait à sa mère (l'école) pour que celle-ci entende sa demande : "Accepte moi comme je suis".

Ces références théoriques ont motivé ma démarche lorsque j'ai établi un lien entre ce cap évolutif de tout enfant et ses difficultés à grandir et à entrer dans le statut d'élève ; un lien aussi avec les difficultés des enseignants à mener leur tâche à terme et à vivre le quotidien de la classe ; et avec les difficultés très généralisées des parents à éduquer leurs enfants ; enfin les difficultés de la société elle-même à gérer le rapport à l'autorité pour obtenir, a minima, le respect des règles civiques.

C'est cette hypothèse que j'avance aujourd'hui : l'école pourrait/devoir être le cadre d'un rite favorisant le passage-clé de la fin de la phase post-oedipienne vers la phase de latence, comme un tremplin qui catapulte l'individu vers une étape supérieure de son développement, l'ouvrant à la société, favorisant son adhésion aux apprentissages, le respect des règles et normes sociales, par la mise en interrelation de la construction affective de l'enfant et de celle cognitive de l'élève.

Le cycle II de l'école primaire, avec le passage de la grande section de maternelle jusqu'au CE1, correspond à l'espace-temps où l'enfant doit être accompagné par des séquences philosophiques pour clore cette étape constitutive de sa dimension de sujet.

IV) La pratique

A) La démarche

Au début de ma pratique, l'approche était à coloration très "psy", et mise en place dans le cadre d'une année de CP. Il m'a fallu faire évoluer ce travail vers une approche plus philosophique de connaissance de soi, vers un mieux-être et la libération du potentiel réflexif et identitaire.

Dans un premier temps, il y a une vingtaine d'années, j'ai inclus dans les activités de ma classe de CP, un rite de renaissance symbolique de l'enfant vers la naissance de l'élève au sein des activités de "Découverte du Monde" (sciences du vivant, structuration du temps et éducation civique). De l'observation du vivant sur des êtres vivants pour aboutir à la naissance de l'être humain, cela devient... un "Je" d'enfant ! En analogie aux observations sur le vivant qui jalonnent l'année scolaire, il est possible d'aider l'enfant à se construire une représentation de sa construction en tant qu'être vivant, qui lui permette de s'identifier, au sens de trouver son identité. Le rite de naissance prenait naturellement sa place dans une suite de séances visant à connaître le vivant. Les opportunités de l'édiction claire de l'interdit de l'inceste sont nombreuses dans une année de CP, et de CE1, aussi le rite de naissance venait conclure le cycle de travail même s'il n'était plus indispensable. Ce travail a été révélateur à la fois des représentations erronées des enfants, et aussi des difficultés secrètes avec lesquels ils se débattent, que ce travail pouvait mettre à jour et résoudre. Cela m'a confortée dans l'efficacité et l'utilité de la démarche.

Dans un deuxième temps, comme je travaillais avec des petits groupes d'élèves en difficulté dans le cadre du RASED, j'ai privilégié les ateliers philosophiques de connaissance de soi pour favoriser l'implication du sujet dans le projet d'élève. Bien que sollicitant les compétences des domaines évoqués ci-dessus, du fait de la clarification des représentations de l'enfant sur l'histoire de sa naissance, cette approche avait l'avantage d'impliquer directement l'enfant dans le "Comment vivre mieux ? Comment réussir ma vie ?".

Quelle que soit la forme donnée au travail, les trois grands principes à installer pour la construction identitaire, restent les mêmes. A savoir :

- l'enfant, être vivant, naît de l'union sexuelle de ses deux parents géniteurs, père et mère, homme et femme ;
- cet homme et cette femme sont issus de deux familles différentes (interdit de l'inceste) ;
- l'enfant reçoit un prénom qui l'identifie dans sa famille ; il prend sa place dans la société (sujet et citoyen).

B) Exemple d'une démarche à travers une fiche de travail

1) Objectif : construction identitaire individuelle et sociale de l'enfant ; vers l'élève autonome et responsable de son projet d'écolier, par la connaissance de soi et de son histoire.

2) Élément pour le PPRE de l'élève : dans le cadre des aides RASED, chaque enfant a bénéficié d'un entretien individuel, lors de la construction du PPRE, où il a pu commencer à réfléchir et à donner son accord pour le travail en atelier philosophique.

"J'ai des difficultés en classe pour mon travail et pour me sentir bien. J'accepte de faire ce travail en atelier de philosophie afin de mieux connaître mon histoire et celle de ma naissance, pour mieux vivre ma vie, à commencer par ma vie d'enfant et d'écolier".

3) Bénéfices escomptés : grandir et accepter des contraintes personnelles et collectives.

- accepter des situations de travail collectif ;
- intégrer la dimension sociale (respect des règles, civisme) ;
- développer le sens de l'effort ;
- s'ouvrir aux autres, à la culture, aux apprentissages ;
- accepter d'apprendre le code de la lecture ;
- accepter les normes de l'écriture ;
- s'impliquer activement dans son projet d'élève ;
- savoir prendre la parole et écouter l'autre ;
- intégrer la notion du temps : le temps nécessaire pour apprendre ; le calendrier ; l'ordre (images séquentielles) ; la suite des nombres ;
- connaître les dangers, savoir dire non (prévention de la pédophilie et de l'inceste).

4) Les étapes :

Vers la construction identitaire :

- Un jour je suis né. Mais, d'où est ce que je viens ? Les êtres vivants naissent de l'union d'un principe masculin et d'un principe féminin ;
- Cet homme et cette femme sont issus de deux familles différentes (interdit de l'inceste). Connaissance de ses lignées ; arbre généalogique.
- Qui je suis ? Moi, dans le ventre de ma mère ; ma naissance, mon identité.

Prolongements vers le projet de l'enfant, de l'élève :

- Où je vais ? Mes rêves, mes projets.
- Comment réussir ma vie, ici et maintenant (Avec mes parents, avec mes frères et soeurs, avec mes amis, à l'école) ?

5) Supports possibles :

- Comment on fait les bébés ?, Babette Cole, Le Seuil ;
- Encyclopédie de la vie sexuelle (de la physiologie à la psychologie) 7/9 ans, Hachette ;
- une fiche de support pour établir l'arbre généalogique.

Pour impulser le travail (jeu de cartes), soit pour répondre aux questions des enfants avec des livres, photos, dessins, ou pour donner un caractère plus ludique, et éclairer autrement l'interdit de l'inceste, j'utilise :

- un jeu de cartes construit à partir d'images prises dans un imagier (Eventuellement pour aider à évoquer les êtres vivants) ;
- le conte de Peau d'âne.

6) Déroulement possible. Les séances sont faites de réflexion/partages, d'expression des représentations des enfants par le dessin, et de l'observation de documents visant à faire évoluer ces représentations, par le conflit cognitif.

C) Exemples de séances

- Séance 1

Questions de départ : un jour, je suis né. Mais, d'où est ce que je viens ? Comment est-ce que je suis arrivé là ?

On laisse un temps d'expression, de réflexion à partir de ces questions. Beaucoup d'enfants croient qu'ils existaient à l'état latent dans le ventre de leur mère ; certains pensent que c'est "magique". Les tabous font que la plupart des enfants n'ont pas eu de réponses claires à leurs interrogations sur la naissance. La demande est réelle. Si la réflexion est difficile à lancer, je passe par le jeu du "vivant ou non vivant", qui permet d'observer tous ces êtres vivants et de s'interroger sur comment ils sont venus dans la vie. Les réponses de "petites graines" ne tardent pas, bien que souvent les représentations des enfants de CP, quant à leur origine, se limitent à la maman. Il faut un travail réflexif pour introduire l'idée du papa.

Au temps d'expression/réflexion, je fais succéder, comme une histoire/conte, celle de la rencontre des hommes et des femmes qui deviendront des papas et des mamans. Et de conclure : pour que naisse un enfant, il faut l'union d'un homme et d'une femme issus de deux familles différentes.

Consigne terminale : "Comment j'imagine la rencontre de mon papa et de ma maman".

Inviter les enfants à parler avec leurs parents de leur rencontre.

- Séance 2 : l'arbre généalogique ; la notion de lignée ; l'interdit de l'inceste.

Rappel de la conclusion de la précédente séance, éventuel retour des discussions des enfants avec leurs parents sur la rencontre de papa et maman (ce qui met en évidence le fait qu'ils se sont rencontrés "un jour") ; puis observation de l'arbre généalogique (niveau CP).

Mise en application pratique des conclusions. Les différents cas de figure exprimés par les enfants vont les aider à construire leur connaissance de la structure familiale. Ce n'est pas toujours facile, car

les cas de figures sont nombreux et peuvent être complexes à démêler, et il y a des non-dits ou des secrets de famille. Cela doit alors se faire en relation avec les parents, et peut être s'accompagner d'une démarche avec un psychologue.

Consigne : "Je dessine une famille" (pas forcément ma famille) ; demander que ça soit la famille papa/maman/enfants de n'importe quel être vivant. Ce temps permet de dialoguer avec chaque enfant à partir de ses représentations, et de prendre note des noms et prénoms des papas et mamans.

Préparer un document avec les renseignements fournis par l'enfant et lui demander de le compléter avec ses parents.

- Séance 3 : "Qui je suis ? Moi, dans le ventre de ma maman".

"Votre papa et votre maman se sont rencontrés ; ils ont décidé de faire une nouvelle famille ensemble. Et voilà qu'un jour, votre maman peut dire à votre papa : "Je suis enceinte". Qu'est-ce que ça veut dire ?".

"Ça veut dire qu'il y a un bébé dans son ventre" !

"Et oui ! A partir du moment où les deux graines de vie d'enfant se sont rencontrées, tout de suite, l'enfant va commencer à se fabriquer dans le corps de la maman. Il est dans une poche spéciale à bébé du ventre de la maman, remplie d'eau et il y vit comme un poisson".

Poursuivre en fonction des questions et remarques des enfants. Une fois que sera compris le fait que l'enfant se développe dans le ventre de la maman et qu'il se nourrit par le cordon ombilical, on pourra proposer aux enfants de se dessiner, eux, comme ils pensent que c'était, quand ils étaient dans le ventre de leur maman.

Consigne : "Je me dessine comme je m'imagine dans le ventre de maman".

Parfois, on peut introduire les documents supports à ce moment-là, si l'enfant n'a pas l'air à l'aise avec cette représentation.

Pendant ce temps, reprise individuellement des arbres généalogiques en fonction des éléments donnés par les familles.

Observation des productions, puis de documents sur la vie intra utérine extraits de documents en rapport avec l'âge des enfants. Questionnements et réflexions libres.

Puis nous regardons et commentons le livre Comment on fait les bébés ? de Babette Cole.

- Séance 4 : " Qui je suis ? Ma naissance, mon identité".

Qu'est-ce que c'est la naissance ? Echange d'avis. Certains enfants disent que c'est quand leur vie commence, et certains estiment qu'ils étaient vivants avant leur naissance, dans le ventre de la maman et voudraient faire commencer leur histoire avant la naissance. Ceci permet d'évoquer l'enregistrement en mairie de la naissance d'un nouveau citoyen.

"Nous avons parlé de comment se fabrique un enfant dans le ventre de la maman. Aujourd'hui, nous allons parler de la naissance, votre naissance.

Quand vous êtes sortis du ventre de la maman, avec l'aide du docteur, vous commencez à respirer par vous-mêmes ; vous gonflez vos poumons, et vos parents entendent votre premier cri. Alors, l'infirmière dit à votre maman et à votre papa : "Vous avez un beau petit garçon" ou bien "Vous avez une belle petite fille". A ce moment, en général, les enfants se rengorgent de fierté et de plaisir.

A présent, vous allez respirer et pouvoir vous nourrir par votre bouche. Il va falloir couper le cordon ombilical car il ne sert plus à rien. Le docteur met deux petites pinces sur le cordon, et il invite le papa à couper le cordon entre les deux petites pinces, ou bien il le fait lui-même. Ça ne fait pas mal. Quand c'est fait, l'infirmière vous dépose dans les bras de votre maman. Vous êtes nés ; vos parents vous donnent votre prénom, celui qui vous identifie dans votre famille".

Laisser les remarques et les questions se faire, et cadrer ce qui a éventuellement encore besoin de l'être. Par exemple, en Clis, Thomas demande si "c'est vraiment obligatoire de couper le cordon" ; ce sont ses copains qui le recadrent.

A ce stade, j'avais pour habitude de proposer aux enfants de dessiner leur naissance quand on voit le cordon ombilical qui relie encore le bébé à sa maman ; puis dans un deuxième temps, il fallait couper soi-même le cordon pour replacer la maman, l'enfant, distincts, individués, sur une nouvelle fiche, où on dessinait le papa. X écrivait alors : je suis né le... à... heures ; mon papa s'appelle... ma maman s'appelle... Ils décident de m'appeler...

Cette phase peut être remplacée par le dessin de ma naissance, avec les mêmes conclusions que ci-dessus. Mais l'acte est moins symbolique.

Cette séance termine le cycle de renaissance symbolique. La séance suivante fait déjà le lien avec un autre programme visant à l'amélioration de l'attitude et du travail scolaire. Je la mentionne à titre informatif. Pour parfaire le travail, après la 5ème séance, les enfants concernés bénéficient d'un temps d'assistance en classe pour les coacher dans leur attitude, attention, méthodologie, soin. Ce temps favorise la réussite, redonne confiance à l'enfant dans ses capacités et ses possibilités de réussite.

- Séance 5 : "Mes rêves, mes projets. Ma vie d'élève. Comment réussir ma vie, ici et maintenant ? Avec mes parents, avec mes frères et soeurs, avec mes amis, à l'école ?"

En début de parcours, quand on pose aux enfants la question : "Qu'est-ce que c'est pour nous une vie "réussie" ?, les réponses sont de l'ordre suivant : "Avoir : un bon métier, beaucoup d'argent, une console, de bonnes notes à l'école, des copains" ; "Être : heureux ; belle ; fort ; être aimé de ses parents ; être un bon copain"...

Exemple de réponses de CE1, en fin de parcours : "Réussir ma vie, c'est être quelqu'un de bien ; être heureux dans ma vie".

Dans ma famille : "Être gentil avec ses frères et soeurs, avec ses parents ; partager des bons moments en famille, par exemple faire des jeux ensemble, aller se promener ensemble (faire du roller....), aller au cinéma ou regarder un bon film à la télé ; aider à des travaux, par exemple à arracher le papier peint quand on refait la tapisserie, mettre la table, passer l'aspirateur"...

A l'école, en classe : "Pour réussir : bien travailler ; bien écouter la maîtresse ; bien soigner le travail ; améliorer ses résultats ; être poli : dire bonjour, au revoir, merci, s'il vous plaît ; respecter les autres et le matériel"...

Avec les autres : "Bien s'amuser avec les copains pour être heureux ensemble ; respecter les autres : ne pas les taper ; ne pas se disputer ; apprendre des jeux aux plus petits et jouer avec eux ; faire du sport avec un copain, par exemple du judo, de la natation"...

Pour moi. C'est déjà tout ce qu'on a dit, et aussi : "Être intelligent ; être gentil avec tout le monde ; prendre soin de nous, de notre corps, de notre santé ; faire du sport ; être propre, se coiffer, se laver"...

D) Quelques cas

- **Camille** : renouer avec ses racines.

Camille est une petite asiatique qui a été adoptée. La maman vit seule. Lors de la séance avec le dessin sur la naissance, je n'ai pas remarqué tout de suite la façon, pourtant ostensible, avec laquelle Camille a montré qu'elle n'était pas la chair de la chair de sa mère. Elle a soigneusement et fortement colorié sa maman en rose, avec des cheveux blonds (la maman a les cheveux décolorés roux), alors qu'elle-même s'est coloriée en brun avec des cheveux noirs. Elle avait commencé à colorier son bras en rose, puis elle a changé de couleur pour continuer. Lors de la séance suivante, quand il s'agissait de dessiner la famille, elle se dessine avec sa mère adoptive ; elle me dit qu'elle s'est trompée : elle a mis son prénom au-dessus de sa maman, et celui de Maman au-dessus d'elle. Nous corrigeons par des flèches.

Je savais que la maman avait très soigneusement expliqué à Camille l'histoire de sa venue en France. Je lui demande où est le papa. Elle entreprend de m'expliquer qu'elle est née dans un autre pays et que sa maman est venue la chercher là-bas pour la rapporter en France et s'occuper d'elle.

Alors, je lui dis que je comprends bien l'histoire de sa vie, mais qu'il a fallu obligatoirement un papa et une maman pour qu'elle naisse, là-bas, dans son pays. Je lui propose de les dessiner comme elle

imagine qu'ils sont. Ce qu'elle fait, en les dessinant avec de beaux cheveux noirs comme les siens, et une fleur sur le ventre de la maman. Au moment de ranger les affaires, Camille m'interpelle, légèrement inquiète : "Le cahier-là (celui où la maîtresse a demandé de coller les dessins), on n'est pas obligé de l'emporter à la maison ?". Je devine son inquiétude à l'idée que sa maman qui l'élève découvre qu'elle a donné corps à ses parents de naissance ; peut-être qu'elle redoute une jalousie, ou peut-être a-t-elle le sentiment de l'avoir trahie ? Elle craint la réaction de sa mère... Je lui dis : "Tu sais, ta maman qui t'élève doit être drôlement contente qu'il y ait dans ton pays de naissance un papa et une maman pour que tu sois là, toi, Camille, avec elle". Elle ne répond pas. C'est l'heure du départ. Le lendemain, la maman vient à l'école, et j'en profite pour lui parler. Camille lui a dit ce qu'elle avait dessiné, inquiète. La maman lui a répondu exactement comme moi : "Tu sais, moi, je suis bien contente qu'il y ait dans ton pays de naissance, un papa et une maman qui t'ont mise au monde, et que tu sois là, toi, Camille, avec moi...". Elle m'a dit qu'elle parlait souvent à Camille de son histoire, mais c'était la première fois qu'elle dessinait ses parents de naissance. Il m'a semblé très positif le fait que Camille puisse reconnaître individuellement et socialement, l'existence de ses géniteurs, et en parler ouvertement avec sa mère d'adoption.

- **Tony** : S'autoriser le père et en réparer son image. De l'impact sur l'apprentissage de la lecture.

Tony est un enfant que je vois en début de CP pour un bilan de compétences de lecteur. L'enseignante s'inquiète sur ses capacités : il ne sait pas compter au-delà de 9 et ne réussit pas à mémoriser les chiffres ; il n'entre pas dans la lecture. Le bilan montre un enfant qui a les compétences nécessaires pour apprendre à lire ; il a même une motivation que je n'ai jamais entendu ailleurs : il veut savoir lire "pour pouvoir lire les sous-titrages dans les films en anglais" ! Du fait du contexte de la classe, l'enseignante ne poursuivra pas la demande, et je retrouverai Tony en début de CE1. Là, le maître souhaite une aide car il ne peut pas travailler avec lui. Un projet lecture démarre. Quand je rencontre la maman, j'apprends qu'elle est séparée du père de Tony, qu'elle appelle "Monsieur X..." ; l'enfant bénéficie d'un accompagnement éducatif par décision du juge. Je n'en saurai pas plus. Un vendredi, Tony se retrouve seul dans le groupe de travail, car son copain est absent. Je lui propose un travail spécial autour de sa naissance pour l'aider à grandir et à mieux travailler en classe. Il est d'accord. J'avais évoqué cette éventualité avec la maman lors de notre rencontre. Nous commençons le travail à partir de l'arbre généalogique pour poser l'interdit de l'inceste : un être vivant naît de l'union d'un père et d'une mère de familles différentes, qui sont eux-mêmes etc.

Tony commence par dire qu'il n'a pas de père, puis qu'il ne le voit pas, qu'il va mettre le prénom du "copain" de sa mère, que "ça sera pareil". Je précise que son père de naissance restera tout de même toujours le père qui lui a permis de naître puisqu'il faut obligatoirement une graine de papa pour qu'un bébé puisse se faire dans le ventre de la maman. Il me dit alors qu'il s'appelle R... Il ne connaît pas les noms des grands-parents ; nous laissons cela en suspend et je lui demande de se dessiner quand il était dans le ventre de maman. Il dessine d'abord la maman, puis il se dessine à l'intérieur en disant, avec un petit mouvement d'épaule, et un air vaguement d'excuse : " Je me fais pareil que ma maman".

Nous faisons alors la phase de naissance et il s'y prête volontiers. Il choisit que ce soit le docteur qui soit représenté pour couper le cordon et refuse de dessiner son papa. Ça pose problème. Ce soir-là, il demande à emporter son cahier à la maison pour le montrer à sa mère. C'était clairement une démarche vers sa maman pour qu'elle lui donne l'accord pour nommer ce père. Le lundi suivant, (10 jours plus tard), le copain était revenu. En allant vers notre salle de travail, Tony était complètement excité, et son copain le regardait avec étonnement. Il lui disait : "On a fait quelque chose de drôlement bien quand tu n'étais pas là . Hein Marie ? Wouah ! On a parlé de la naissance".

Nous entrons dans la salle, et il continue à raconter avec joie, vivacité ; lui qui avait une expression hésitante et une tendance à bégayer sur certains mots, ne tarit pas. Il parle de son père, dit qu'il va le voir tous les 15 jours et qu'il fera du sport avec lui etc. Dans le même temps, il ouvre son cahier et me demande s'il peut dessiner son papa, ce que je laisse faire bien sûr. Il va faire un bonhomme complètement couvert de cicatrices recousues. Il nous dit que son père est cascadeur. En réunion de synthèse, le rééducateur me dira en voyant cette représentation qu'il a réparé l'image du père.

Dans la foulée, nous commençons notre travail. Tony demande tout de suite à être le premier à lire (les deux enfants travaillaient de manière active avec moi à tour de rôle), et j'enregistre encore l'expression de surprise interrogative du copain de travail. Pendant que cet enfant commence un travail où il découpe des étiquettes à classer, Tony commence à lire ; le copain s'arrête de découper ; il écoute et reste les ciseaux en l'air. Lui, plutôt timide me regarde, et s'exclame : "Mais... on dirait que ça y est : il sait lire !". Cela a été aussi stupéfiant ! Dans la période qui a suivi, j'ai coaché Tony en classe, car les séances hors classe ne se justifiaient plus. Au départ, le maître était méfiant devant les résultats, mais l'enfant lui se réjouissait tout de même et continuait à progresser. Et puis à la période suivante, l'enseignant m'a dit qu'il n'était plus nécessaire de continuer, qu'il n'avait plus rien à redire, que Tony donnait toute satisfaction, sauf dans le fait de ne pas apprendre ses leçons à la maison.

Ne pouvant détailler ici tous les cas représentatifs de l'efficacité de ce travail sur l'enfant de 6/7 ans, j'en évoquerai encore brièvement deux : un enfant qui, à 7 ans révolus (1er trimestre de CE1), ne sait pas lire du tout, et est incapable de mémoriser les jours de la semaine. Il vit avec sa mère et son petit frère ; les deux enfants dorment à tour de rôle avec maman ; un monsieur qu'on appelle papa vient les voir tous les jours. Le travail va amener cet enfant à s'exclamer : "Alors c'est ça un papa !". C'était aussi un vendredi. Le lundi suivant, il s'est proposé lui-même pour s'occuper du calendrier que j'avais cessé de lui demander de faire tant c'était galère. Et tout était acquis, compris, enfin accessible. La distanciation avec la mère par la reconnaissance du père avait permis la mise en place des éléments cognitifs relatifs au temps linéaire. De ce jour, il n'avait que des "mon père" plein la bouche. Et là aussi, la lecture a enfin démarré.

Dernier exemple relatif au comportement : M. est un enfant élevé sans règles ; le père essaie de le faire obéir, me dit-il, mais sa femme se moque de lui avec l'enfant ; la famille a de gros problèmes. M. a un QI élevé, mais il est dans l'opposition permanente, bouge tout le temps, fait ce qu'il veut, n'écoute pas la maîtresse, sabote le matériel, griffonne sur la table, son cahier, refuse l'écriture, ne

démontre pas la lecture, refuse le travail. C'est très sérieux, et purement éducatif. L'enseignante a bien du mérite qui reste calme, mais elle s'épuise et n'obtient pas de résultats. Nous décidons un temps de travail Rased : une période en individuel pour travailler à "Comment réussir sa vie ?" avec les séances sur le rite de naissance, puis des activités de lecture/écriture vers les activités scolaires de CP. Au cours de cette période, M. demande quand il pourra travailler avec les autres ; il a démarré la lecture, il est devenu un as en écriture, mais il a encore besoin de se canaliser et d'apprendre les règles du groupe. Dans la période suivante, il a rattrapé le niveau de l'autre groupe de lecture et il l'intègre avec l'objectif de continuer à progresser et aussi d'apprendre à respecter les autres, la parole de chacun, le travail, l'enseignante... A la fin de la deuxième période, il réintègre sa classe.

Conclusion

Cette étude a voulu proposer une action d'éducation en milieu scolaire, en vue de l'inscrire dans un cursus scolaire, car elle favorise le développement identitaire de l'enfant dans un but de santé des individus et de la société, ainsi que l'amélioration des conditions de vie et d'apprentissage en milieu scolaire. Les cas évoqués illustrent bien les possibilités d'impact d'un travail de renaissance symbolique sur les apprentissages scolaires. En général, l'impact sur la motivation au travail est immédiat. Tony, avec ses 10 jours, est celui qui aura mis le plus de temps pour que je me rende compte de l'effet positif de l'action.

Sur des élèves en difficultés du Cycle II, le travail se fait aisément en début de CE1.

Au sein du programme de CP, le rite de naissance peut également prendre facilement sa place en fin d'année grâce au programme de découverte du monde, qui permet d'établir plusieurs liens avec l'édiction claire de l'interdit de l'inceste.

L'avantage d'une approche de type philosophique de cette situation me semble être de donner à l'élève comme motivation première à l'action un bénéfice individuel et citoyen dans sa situation scolaire.

Cela implique deux éléments : le fait d'inscrire cette démarche comme préalable au cursus scolaire élémentaire (début du CP) ; le fait de former les enseignants à la connaissance de cette étape, et des enjeux immédiats en lien avec l'école, les apprentissages et les règles de vie. Cette formation ciblerait tous les enseignants ; prioritairement ceux de Cycle 2, mais également ceux de pré-élémentaire, leur permettant d'adapter leur regard et leur discours dans le sens de cette étape initiatique que deviendrait l'entrée au CP. De cette démarche vers davantage de mieux-être et de responsabilité du sujet dans son projet de vie, découlent d'autres actions philosophiques, comme le travail sur les représentations de l'acte de lire, de l'acte d'apprendre, le projet de l'élève, le sens de l'apprentissage... Un être pensant peut toujours trouver les éléments utiles à ses connaissances, alors qu'un réservoir à connaissances ne saura pas forcément penser.

Selon Einstein, c'est la théorie qui détermine ce qui peut être observé et ce qui peut être fait. Varier les points de vue, aborder le problème de l'enfance, et particulièrement de l'enfance en difficulté

sous tous les angles possibles plutôt que sous un angle fixe, nous invite à considérer cette proposition d'action allant dans le sens d'une meilleure connaissance de soi pour une meilleure manifestation du potentiel de chacun. L'engagement de l'Éducation Nationale auprès des élèves est conséquent, et cependant, ses professionnels qui s'impliquent se sentent en échec devant les résultats obtenus et la difficulté du métier. Le système serait-il venu au bout de ses possibilités ? Le moment est peut être venu, pour la santé de notre société, d'instaurer un acte d'éducation qui favorise l'amélioration de la vie sociale par l'éducation de ses individus. La grandeur d'un être humain se mesure dans sa capacité à être digne, dans le respect de lui-même et des autres, et, comme lire et calculer, cela s'apprend.