La prévention à l'école : comment s'y risque-t-on ?

Olivier Lodého

▶ **To cite this version:**

Olivier Lodého. La prévention à l'école : comment s'y risque-t-on ?. Expressions, 2003, 21, pp.25-39. hal-02406624

HAL Id: hal-02406624
https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406624

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA PRÉVENTION À L'ÉCOLE : COMMENT S'Y RISQUE-T-ON ?

Olivier LODÉHO
IUFM de la Réunion

Résumé. – Parler de prévention à l'école renvoie à l'idée d'une action visant à empêcher l'apparition de quelque chose. Ainsi, faire de la prévention, c'est, d'une certaine manière, faire de la prévision, voir les choses qui pourront arriver avant qu'elles n'arrivent. Mais que va-t- on prévenir ? Une définition du champ de la prévention est donc nécessaire avant d'envisager les aspects plus pratiques. De ce point de vue, les dispositifs décrits ici restent volontairement imprécis car il n'existe pas de modèle de prévention à l'école. En revanche des axes de travail et de réflexion sont proposés.

Abstract. – Prevention in education consists in preventing something from appearing. Therefore, prevention, to some extent, also means foreseeing things that might happen. But what is it that must be prevented ? Prior to dealing with the more practical aspects of this issue, it is necessary to define the realm of prevention. In this light, the measures advocated in this paper will deliberately remain loose for the simple reason that there are no model prevention pattern in education, but only suggestions for guiding lines to work on and ponder over.

Julie a trois ans, elle arrive à l'école avec sa maman, c'est la première fois qu'elle passe le portail. Sa mère l'entraîne vers sa classe, d'autres enfants, comme elle, pleurent, s'accrochent à leur maman. Julie ne pleurera pas, sa maman lui a bien dit qu'elle ne voulait pas voir de larme. Alors Julie se retrouve seule, assise sur un banc, elle ne dit rien, elle n'entend pas ce que lui dit sa maîtresse, elle reste là en attente, en suspens.

Ne peut-on envisager que les choses se déroulent autrement ? Comment l'école peut faire un pas vers Julie, faire qu'elle soit sujet dans l'institution, faire en sorte qu'elle construise quelque chose de positif à partir de cette séparation ?

Ne peut-on entendre cette maman qui croit bien faire en imposant une ligne de conduite à sa fille pour qu'elle-même ne soit pas en difficulté ?

Bien entendu Julie pourra apprendre à lire, mais à quel prix ? Comment vivra-t-elle les moments de rupture qui jalonnent pourtant la vie de tout être humain ?

« Elle fera l'habitude », disent certains, comme si grandir allait de soi.

Nous avons à nous interroger : comment aller au devant de Julie ? Comment faire pour que Julie ait envie d'école ? Comment lui permettre de s'adapter à la réalité scolaire ? Il s'agit bien d'un mouvement de réciprocité où chacun a à faire un pas, mais où l'adulte est responsable des pas de chacun, où l'adulte doit aménager le chemin.

La prévention primaire et, plus spécifiquement, la prévention précoce sont bien de la responsabilité de l'école, de tous les adultes en responsabilité d'éducation.

Il s'agit de favoriser le tissage de liens pour, par et autour de l'enfant. « Pour qu'un enfant dise "je", il faut qu'on lui dise "tu" », nous dit Albert Jacquard (2001) ; alors, risquons-nous à cette prévention qui va au-devant de l'enfant, qui le positionne comme sujet dans l'institution « École ».

1. La prévention à l'école : définitions

Nous pouvons rappeler brièvement la quadruple mission de l'école maternelle qui s'adresse aux quatre instances intimement mêlées dans chaque enfant :

- au « sujet-personne », on propose une aide au développement harmonieux de son identité ;
- au « sujet social », la découverte et la maîtrise des systèmes de communication verbaux et non-verbaux ;
- au « sujet cognitif », les savoirs et savoir-faire autorisant l'action sur la compréhension du monde des choses et des autres ;
- au « sujet institutionnel », on propose la nécessaire mutation de l'enfant vers l'élève, le citoyen de la cité scolaire obligatoire (Darrault, 1988).

Ainsi le projet de l'école maternelle est intrinsèquement préventif. Où donc trouver la spécificité préventive ?

Quatre questions surgissent :

- Quel mal, quels maux s'agit-il de prévenir ? Tout prévenir reviendrait, en effet, à ne plus rien prévenir du tout, avec le risque permanent d'empiéter sur des domaines où l'École est incompétente.
- Quels sont les manifestations, les signes précurseurs, avant-coureurs, de ces maux désignés comme relevant de cette mission préventive de l'école ?
- Quel projet, quelles actions préventives pour conjurer l'apparition de ces maux ?
- Quels acteurs pour prendre en charge ce programme préventif ?

Ainsi, il faut à la fois :

- entreprendre une analyse rigoureuse du risque majeur encouru par l'enfant dans l'institution éducative, à savoir l'inadaptation, l'échec, principalement dans l'appropriation de l'écrit retenu comme le symbole central de l'échec et de la réussite ;
- distinguer, un peu à la manière du corps médical, différents niveaux de prévention.

Concernant le second point, le travail de prévention à l'école se déploie à trois niveaux aussi distincts que complémentaires :

- La prévention primaire, dont l'objectif est d'empêcher l'apparition de signes d'inadaptation et d'échec consommés. Étroitement intégrée au projet éducatif de l'école maternelle, elle s'adresse au tout jeune enfant, dès son accueil dans l'institution éducative. Elle correspond *grosso modo* aux actions médicales empêchant l'apparition des signes de la maladie (vaccins, examens préventifs, actions prophylactiques…).
- La prévention secondaire s'adresse aux enfants qui manifestent déjà des signes d'inadaptation et d'échec avérés, caractérisés. Médicalement, on désigne ainsi la guérison de la maladie déclarée. La prévention secondaire appelle, après étude de la situation, une intervention en faveur de l'enfant dans le cadre de l'école ; cette action se réalise sous forme d'adaptation spécifique de l'enseignement par le maître et d'aides spécialisées assurées par les personnels des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). La prévention secondaire tente de rompre ou d'atténuer les séries causales dont on n'a pu éviter le déclenchement. Les actions conduites au titre de ce type de prévention visent à traiter les différences au sein de l'école et à garantir la place de l'enfant, quelles que soient ses singularités, parmi ses pairs.
- La prévention tertiaire est, au sein de l'école, l'ultime action dirigée vers l'enfant, l'élève en danger de quitter l'institution éducative pour des structures spécialisées intégrées ou non dans l'école. La prévention tertiaire, pour la médecine, est l'acte grâce auquel on empêche le patient de mourir. L'objectif de la prévention tertiaire consiste, là encore, à tout faire pour que l'élève handicapé ou en difficulté soit maintenu à l'école grâce à des actions spécifiques qui, articulées avec un enseignement adapté, favorisent son intégration et lui évitent une admission dans une structure spécialisée.

La prévention est une mission fondamentale de l'école. Inscrite dans la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, elle a été réaffirmée par la loi d'orientation en faveur de l'éducation du 10 juillet 1989. Elle appelle à l'évidence un mode d'action fondé sur la collaboration des différents intervenants, enseignants et personnels spécialisés en relation avec

les parents ; aussi s'inscrit-elle dans une démarche de partenariat qui engage les compétences et les efforts de toutes les parties concernées pour concourir à la réussite de l'élève dans le contexte scolaire.

Dans le *Petit Robert*, la prévention est définie comme une action visant :

- soit à précipiter l'accomplissement (on se précipite pour précipiter) comme dans « prévenir les besoins, les désirs de quelqu'un » ;
- soit à aller au devant pour faire obstacle, empêcher l'accomplissement d'un événement fâcheux.

Ainsi la lecture du dictionnaire et l'analyse de la définition montrent en filigrane que l'acte de prévention présuppose un acte cognitif antérieur, celui de la pré-vision : pour prévenir, il faut avoir perçu, saisi les indices subtils manifestant un risque, une probabilité d'apparition.

À toute entreprise de prévention est attachée le « piège de la fascination » (Darrault, 1988), celui de la toute-puissance prophétique qui conduit à l'anéantissement du sujet qui risque de se retrouver enfermé dans le cadre prévisionnel de celui qui prévoit.

Si le sens étymologique du mot prévenir est « d'aller au devant de », « devancer », la notion de prévention, elle, recouvre plusieurs sens. Ce terme est en effet largement utilisé dans le domaine médical (prévention du sida), dans le domaine juridique (la préventive, le prévenu).

Ainsi apparaît l'ambiguïté de protéger, ne pas laisser venir. Le risque est grand de préjuger au lieu de prévenir. Il faut donc savoir ce qu'on prévient, trois positions sont possibles :

- La prévention n'est qu'une normalisation en fonction de préjugés, de peurs, de dénis de potentialités et du processus maturatif (nécessairement différencié) de l'enfant. C'est le fichage, l'étiquetage.
- Il suffit de laisser mûrir, de laisser venir. Rien ne peut être prévenu parce que rien ne peut être prévu ou prévisible.
- Prévenu des deux premières positions, la prévention ne semble finalement fondée que si les signes (comportements, réactions, expression...) donnés dans le présent font sens par rapport à ce qui est à venir et, le plus souvent, à ce qui est passé.

Nous retenons donc cette définition : prévenir et, plus largement, éduquer, c'est anticiper, « anticiper l'être humain dans son devenir » (Peslouan, 1991). C'est anticiper sur l'émergence, toujours possible, chez chaque enfant, des troubles qui se manifestent souvent comme difficultés de communication (agressivité, inadaptation, inhibition, inappétence).

2. Un modèle théorique pour la prévention primaire

Les stratégies de prévention que nous pouvons envisager en maternelle doivent s'ancrer à un modèle théorique de développement, aux mécanismes et structurations décrits par le modèle. Le modèle retenu ici, pour étayer les dispositifs présentés, est celui d'une construction symbolique et relationnelle.

La fonction symbolique est avant tout une fonction de représentation (elle permet de se représenter mentalement quelque chose ou quelqu'un qui est physiquement absent). Pour montrer la logique de construction de cette fonction, Dominique de Peslouan (1995) propose le terme de « chaîne symbolique ». Il s'agit d'une chaîne au sens d'emboîtement, de chaîne qui va du corps au langage. Il y aurait ainsi une logique symbolique depuis les premiers investissements corporels jusqu'à l'appropriation de la langue orale et écrite et, plus largement, des « objets scolaires ».

3. Dispositifs de prévention

Des expériences diverses ont été menées dans des écoles maternelles dans le cadre de la prévention précoce. Nous ne souhaitons pas ici établir un catalogue exhaustif de celles-ci. Nous en présenterons succinctement trois, la quatrième étant davantage développée car elle s'appuie sur une expérience de plusieurs années à la Réunion : il s'agit des ateliers d'écrits imaginaires.

3.1. Le dispositif d'accueil

Il s'agit de se séparer et d'entrer dans les activités, de se donner la possibilité de voir des régressions sans jugements. Comment l'enfant entre en contact avec les objets, les autres, etc. ?

Le fait que les enfants pleurent ne doit pas constituer un argument pour que les parents restent plus longtemps que le dispositif ne le prévoit.

Comment se négocie le moment de rupture ?

L'enfant doit renoncer à l'idiome familial, renoncer au langage « bébé » pour entrer dans la relation sociale.

Il faut que les parents et les enseignants trouvent une alliance face aux difficultés de transmission.

Présence physique et absence psychique, l'enfant ressent cette absence.

Comment va-t-on l'aider à construire cette absence ? Souvent, l'adulte veut soumettre l'enfant à une économie de ses manifestations comportementales. Cette expérience de séparation est inévitable, il faut qu'elle soit accep-

tée. Les processus mis en place seront constitutifs de la façon dont l'individu va pouvoir réagir dans le futur. Comment cadrer l'angoisse et éviter la contamination ? Pourquoi pas la photo des parents qui est emportée en début d'année, le doudou, l'album de famille ? On substitue un code à un autre, on passe d'une représentation à une autre, plus élaborée et qui fait du lien.

Pour les enfants de 2/3 ans, il doit y avoir un espace assez grand dans lequel il va pouvoir éprouver les plaisirs de balancements, de giration, un domaine de grande motricité où il va pouvoir développer une activité autoérotique, le tout suffisamment grand pour que plusieurs adultes puissent être là. Les parents sont présents pour jouer. On définit le sens et la durée de la présence des adultes.

Les rituels sont là pour marquer le temps, l'espace. Quelle tolérance doit-on avoir pour ces objets transitionnels ?

C'est un travail d'ajustement à l'enfant sans non plus laisser l'enfant dans la toute puissance.

Pour favoriser le travail de séparation, des équipes proposent aux familles de venir à l'école à la fin de l'année scolaire précédant la rentrée en petite section. Les enfants découvrent les lieux, les parents rencontrent l'équipe éducative (enseignants, personnels des RASED).

3.2. Dispositif d'aide à la symbolisation

Il s'agit de replacer le langage dans une triple perspective :

- représentation sensori-motrice ;
- représentation primaire ;
- représentation secondaire.

Pour cela on organise la salle (grande de préférence) selon trois aires :

- aire sensori-motrice (avec des éléments qui permettent aux enfants de s'exprimer corporellement) ;
- aire de première représentation (avec de la pâte à modeler, des jeux de construction, du sable…) ;
- aire de langage oral et écrit (avec des éléments qui favorisent la communication orale et écrite : magnétophone, téléphones, feuilles, feutres…).

Les trois espaces sont séparés. La permanence du cadre est importante, c'est ce qui permet aux enfants de se projeter, d'être sécurisés. Dans ce cadre-là, l'enfant peut générer du langage, car c'est dans tous les espaces qu'il se développe. Les « intervenants » sont l'enseignant de la classe et un membre du réseau.

Les enfants sont libres, il n'y a pas de contraintes hormis les trois règles de base (ne pas taper, ne pas faire mal, ne pas casser exprès).

L'enfant est dans une position active pour générer de la créativité. Il est libre de changer d'espace. L'adulte enseignant risque d'être déstabilisé dans cette situation, il y a donc nécessité d'un partenariat avec les membres du RASED. Cette expérience offre une « culture » partagée où le maître spécialisé et le maître de la classe parlent autour des enfants et non d'enfants désignés ou signalés.

3.3. Le travail en direction des familles

Le contrat qui lie les familles et l'école, ce sont les apprentissages, mais souvent ce contrat n'est pas clair Ainsi, comment, à l'intérieur de l'école, est respectée la responsabilité parentale ?

Si l'enfant vient à l'école pour « apprendre à tisser des liens » (Jacquard, 2001), il y a nécessité de rencontres entre les enseignants et les parents, car pour aller vers l'Autre, il faut se sentir assez fort, suffisamment en sécurité.

Le thème des rencontres sera donc la séparation, étape incontournable pour que les enfants rentrent dans les apprentissages. Puisque c'est incontournable et difficile, on n'a pas d'autre choix que d'en parler. Il faut poser un cadre pour se voir de façon régulière.

Les réunions sont programmées et obligatoires ; ça se passe trois, quatre fois dans l'année ou plus, dans le temps scolaire (27^{e} heure par exemple).

Ce temps est co-préparé, co-animé et co-analysé avec les enseignants et les parents.

Ce travail de prévention précoce :

- concerne toutes les familles ;
- concerne les apprentissages ;
- rend les parents partenaires, incontournables ;
- se prépare avec tous les personnels de l'école.

3.4. Le journal de l'enfant ou cahier de vie

Ce dispositif s'appuie sur une expérience menée dans un département métropolitain à l'instigation de Paul Fernandez, psychologue clinicien au CNEFEI de Suresnes. L'équipe d'enseignants et Paul Fernandez ont modifié le cahier de vie de l'AFL (Association française pour la lecture), qui est un outil de correspondance entre l'école et la famille, pour le repenser comme un outil d'expression et de communication de l'enfant. Il est dégagé d'un objet d'apprentissage. Il n'a pas pour objet d'être un outil de liaison, c'est un outil

clinique dans lequel l'enfant peut affirmer son désir qui peut être différent de celui de la famille et de l'enseignant.

L'objectif est que les enfants, petit à petit, aient envie de communiquer. Outil potentiel d'expression et de communication, il :

- sollicite le processus d'individuation et affirmation de soi ;
- sollicite ses capacités de symbolisation et d'expression ;
- marque l'évolution de la relation aux parents ou aux enseignants.

Ce qui est dit à l'enfant :

- ce cahier t'appartient ;
- tu y mets ce que tu veux ;
- tu le montres à qui tu veux ;
- tu peux en parler à ta maîtresse ;
- tu peux en parler à la maison.

Dans certaines écoles, une charte est signée par les parents, l'enseignant et l'enfant. Elle a pour fonctions de :

- construire l'identité de l'enfant ;
- construire l'individuation de l'enfant ;
- construire la symbolisation de l'enfant.

3.5. Les ateliers d'écrits imaginaires

Ce dispositif est largement inspiré d'une recherche-action menée par Dominique de Peslouan à Nice de 1992 à 1994 auprès d'une population de 22 classes maternelles.

Il s'agit de montrer les effets des ateliers d'écrits imaginaires sur le développement psycho-socio-affectif du jeune enfant, notamment par rapport à des difficultés d'adaptation, perçues dès l'entrée à l'école et donc dans une perspective de prévention.

Les hypothèses portent sur la constitution du « pouvoir lire » (Peslouan, 1988) : pouvoir accéder à la fonction symbolique de l'écrit, qui est elle-même source de pouvoir sur soi-même et sur son environnement.

L'écrit (les histoires lues et racontées à l'enfant) peut favoriser :

- Le pouvoir de séparation. Il semble que le rapport précoce d'un jeune enfant avec l'écrit peut l'aider à se séparer du milieu familial pour entrer dans les milieux social et scolaire. La séparation, c'est le facteur constitutif de la fonction symbolique, fonction de représentation.

- Le pouvoir de distanciation. L'écrit (les contes notamment) peut favoriser la mise à distance des peurs, des angoisses, il est donc facteur de sécuri-

sation. Or nous savons que la sécurisation est la condition même de l'adaptation.

- Le pouvoir de la trace. Le pouvoir de la trace est le pouvoir de production de traces de l'enfant, pouvoir de l'inscription de soi-même, essentiellement à travers le prénom, et de l'inscription des autres, des proches, dans une trame signifiante.

- Le pouvoir de communication. Tout comme la trace n'est pas fondamentalement une trace sociale mais plutôt une trace identitaire, une trace de soi, la communication, pour le jeune enfant, n'est pas une communication sociale. C'est plutôt une communication qui est indissociable de l'expression, une communication qui correspondrait au pouvoir d'expression au sens strict du terme, c'est-à-dire d'extérioriser quelque chose qui fait pression. C'est un pouvoir d'expression par rapport aux impressions que les écrits que nous allons lui proposer vont lui faire. Cette communication est constitutive d'une compétence narrative et métalinguistique précoce.

3.5.1. Les modalités pratiques

L'atelier se déroule toujours dans le même lieu et à la même heure, ceci afin de ritualiser cette activité. Une histoire (conte, histoire contemporaine avec une structure proche de celle d'un conte) est lue. Après ce temps, les enfants sont invités à écrire, dessiner, faire de la pâte à modeler, jouer avec des marionnettes ou le théâtre d'ombres. Il s'agit ici de proposer une médiation qui sert de support à l'expression symbolique de l'enfant. Il peut être proposé au groupe de s'exprimer par rapport à ce qu'il a aimé ou ce qui lui a fait peur dans l'histoire.

L'histoire de chaque enfant est écrite sur une feuille. Ainsi, il est signifié à chacun que ce qu'il raconte intéresse l'adulte, que cela a de la valeur et permet ainsi à certains enfants de se construire une image d'eux positive dans cette activité. Par ailleurs, l'écrit est une mémoire et ce dispositif en favorise la prise de conscience.

Notons que ce moment privilégié de relation entre l'enfant et l'adulte suffit quelquefois à résoudre des petites difficultés qui commençaient à apparaître.

L'atelier dure de une demi-heure à trois quarts d'heure selon les classes.

3.5.2. Présentation de trois cas

Afin d'illustrer mon propos, j'ai choisi de présenter trois cas d'enfants d'une classe de petite section. Je tenterai d'articuler mes observations au modèle théorique présenté plus haut.

Les ateliers d'écrits et le pouvoir de séparation : le cas de Leïla

Leïla a 2 ans et demi. Elle vit seule avec sa maman dans un logement attenant celui de la grand-mère maternelle. Il n'y a pas, dans l'entourage proche de Leïla, de représentant du sexe masculin. Les premiers jours sont un véritable déchirement pour Leïla, elle ne supporte pas la séparation, elle refuse de rentrer dans la classe, elle reste assise sur un banc sous la varangue. Elle est isolée, ne parle pas et n'établit pas de relation avec les autres élèves de la classe. Leïla ne manifeste pas de désir à l'école, les moments de repas et la sieste réactivent les pleurs. Un contrat est proposé à la maman, il s'agit de venir chercher Leïla tous les jours à 11 heures trente.

Dans la classe, la maîtresse met en place les ateliers d'écrits imaginaires tous les matins à 8 heures 15. Leïla, qui est restée dehors, regarde par les *nacos* la maîtresse et le livre qu'elle montre aux élèves. Leïla ne manque pas une histoire, elle participe, à sa manière à cet atelier, mais surtout elle entend des histoires qui véhiculent des problématiques liées à l'abandon ou la perte (« Le Petit Poucet », « Chien bleu »…).

Au bout de quelques jours, Leïla accepte de rentrer dans la classe, elle commence à établir des contacts avec les autres enfants de la classe.

La ritualisation de l'atelier et la permanence du cadre (Winnicott, 1976) permettent à Leïla de se projeter et de s'identifier. Par ce double mécanisme, elle peut mettre à distance ses propres peurs et craintes. Les histoires racontées font écho, résonnent en elle, elles lui permettent de développer la fonction symbolique (fonction de représentation). Ainsi Leïla est capable de mentaliser sa mère, elle supporte mieux son absence.

Leïla refuse de dessiner (jusqu'en décembre), elle joue avec la pâte à modeler sur un mode sensori-moteur, sans investissement symbolique. Au mois de mars, elle nomme ce qu'elle construit avec la pâte à modeler et élabore de petites histoires. À la fin de l'année, ses histoires sont mieux construites, le support reste le même. Voici un exemple de ses scénarios : « C'est un monsieur, il va chercher des fusils pour tuer les méchants. Après, il va tuer les méchants ». L'organisation du discours témoigne d'un développement de la compétence narrative. Sur le plan symbolique, l'identification à un personnage puissant lui permet de mettre à distance ses propres peurs. Par ailleurs, la présence d'un personnage masculin participe à la construction de la fonction paternelle.

Le cas de cette enfant illustre l'aspect préventif de ce type de dispositif. Les premiers signes donnés à voir à l'école témoignaient de difficultés sur le plan psycho-socio-affectif. Que serait-il advenu pour Leïla si elle n'avait pu élaborer, sur le plan symbolique, des pouvoirs (sur elle et sur le monde) au niveau de la séparation et de la distanciation ?

Les ateliers d'écrits et le pouvoir de communication : le cas de Julien

Julien a 3 ans. La maîtresse le décrit comme un enfant actif qui s'agite et perd vite contenance devant l'obstacle ; avec ses camarades, il est autoritaire et dominateur, il tente souvent de détourner la règle. Le matin, il n'y a pas de difficulté particulière à la séparation. Il saute sur un vélo et dépense beaucoup d'énergie pour aller plus vite que ses camarades. Il s'exprime peu oralement.

Pendant l'atelier, il écoute l'histoire mais reste agité. Il va dessiner, ses représentations graphiques sont désordonnées, ça tourbillonne. Il ne dit rien de ses productions. Pourtant, il va voir la maîtresse à l'issue de son dessin.

Au fil des semaines, son écoute au moment de l'histoire va s'améliorer, il gesticule moins. Dans ses dessins, il reproduit des ronds de diverses tailles et leur attribue un sens (son papa, sa maman et lui).

L'histoire des trois petits cochons l'intéresse particulièrement (niveau d'écoute). Dans son dessin, il représente les maisons (ronds) en les différenciant par la couleur. La communication avec l'adulte s'établit petit à petit, le dessin sert de support à cet échange.

La communication ne relève pas ici de la nécessité, d'un principe de réalité, mais d'un principe de plaisir. Elle n'est pas fondamentalement tournée vers l'autre, mais vers soi, vers l'expression de soi, le contrôle progressif de ce qui fait impression en soi. Ainsi, Julien se socialise par des voies qui ne sont pas immédiatement sociales. Son rapport à l'autre est d'abord un travail sur lui, sur l'image de lui, qui se joue à travers l'impression et l'expression de l'imaginaire, dont l'écrit est un support privilégié (Diatkine, 1987).

Le pouvoir de communication, de dire, serait d'abord le pouvoir de se dire. Progressivement, ce pouvoir devient compétence de communication. Pour Julien, nous observons des modifications dans ses comportements avec ses camarades, la parole prend le pas sur le geste. Nous pensons que la discussion avec Julien, le recueil de son discours lui ont permis de prendre conscience de l'intérêt de la parole comme processus de mise à distance (expression) et comme moyen de rencontre avec l'autre (communication).

Les ateliers d'écrits et la construction du statut de lecteur : le cas de Rachid

Rachid a 3ans et demi. La rentrée à l'école s'est bien déroulée. Sa maman participe à la vie de l'école (accompagnement de sorties, conseil d'école). Le comportement de Rachid avec ses camarades est positif, il est coopérant. Pendant les ateliers d'écrits imaginaires, il écoute avidement les histoires. Il a souvent la bouche ouverte et les mains posées sur ses jambes. Il est très concentré et semble « avaler » l'histoire.

Ses dessins ont souvent un rapport avec l'histoire racontée, il en retire un élément et l'illustre sur sa feuille. Rachid peut librement s'identifier à un personnage de l'histoire, il « ingère » et « digère » cette représentation et, par le dessin, accède à un niveau de symbolisation.

Rachid parle sans retenue, ses phrases sont bien construites et le vocabulaire adapté.

Un matin, Rachid est installé à la place de la maîtresse dans le coin des ateliers d'écrits. Il a un livre dans les mains. Visiblement, il souhaite jouer le rôle de conteur. Il arrive souvent que des enfants (à l'issue de l'histoire) s'assoient à la place de la maîtresse (identification, imitation) et « lisent » le livre. Cette attitude d'imitation de l'adulte dans l'acte de lire préfigure le « statut de lecteur » (Peslouan, 1995).

Rachid est donc assis à la place de la maîtresse, il tient dans les mains le livre des *Trois petits cochons*. La maîtresse lui propose de raconter cette histoire à ses camarades. Rachid n'en attendait pas moins… Il prend beaucoup de plaisir à tourner les pages et à raconter cette histoire.

Il va se servir des illustrations comme support à la narration de son propre récit.

Rachid : « Là, le petit cochon construit sa maison ».

« Là, l'autre petit cochon construit sa maison ».

« Là, encore l'autre petit cochon construit sa maison ».

« Là » est référé à l'illustration du livre. Rachid peut construire sa phrase à partir de cet indice. L'illustration favorise le repérage et l'élaboration narrative.

« Le loup souffla et gronda et la maison s'envola ». Ici, Rachid reprend la formulette (répétée deux fois dans l'histoire). « Le petit cochon courra ». Rachid utilise le passé simple, même s'il se trompe, il comprend que l'emploi de ce temps correspond à la narration.

« Le loup monta par là, et là, le loup court, sa queue brûle ». Rachid utilise le passé simple pour évoquer la scène (sans prendre appui sur l'illustration) ; lorsqu'il est dans le commentaire du dessin, il choisit le présent. Cette différenciation des temps atteste de la prise de conscience de la spécificité entre oral et écrit. Le premier permet d'évoquer un événement actuel (le commentaire au groupe d'une image), le deuxième se rapporte à l'histoire du livre (le récit est immuable, permanent).

Les ateliers d'écrits imaginaires favorisent, pour Rachid, la construction du statut de lecteur : imitation de l'adulte qui lit, référence au code écrit.

3.5.3. Bilan et analyse

Le bilan et l'analyse que nous proposons ici reprennent les conclusions des maîtres engagés dans un projet de prévention concernant plusieurs écoles maternelles des hauts de Saint-Paul. Ce travail de synthèse s'est opéré au cours des réunions de régulation organisées dans l'année.

Il apparaît que, dans le cadre scolaire, l'écrit a spécifiquement joué une fonction :

- de représentation (se rendre présent mentalement ce qui est physiquement absent).
- de communication (partage et échanges autour et à partir des histoires).

Cette fonction symbolique de l'écrit est aussi fonction mentale d'adaptation au réel (le symbolique assure la médiation entre l'imaginaire et le réel) ; le pouvoir symbolique est ainsi pouvoir sur soi-même et sur son environnement.

Les effets des ateliers d'écrits imaginaires pour l'ensemble des élèves :

- Une très grande motivation et le développement, surtout en grande section, d'une véritable attitude de lecteur et du désir d'écrire.
- Une communication active, à partir des livres, entre les élèves et avec l'adulte.
- Une fonction de repérage, parfois de rituel, du coin « livres » vers lequel les élèves se dirigent dès l'accueil le matin et en cours de journée, pour prendre des livres.
- Un développement du langage (narration, communication) et de l'imagination.

Pour les adultes :

- Une prise en compte plus nette des compétences précoces de l'enfant par rapport à l'écrit.
- L'ouverture à un travail critique en commun.
- Un meilleur contact avec les élèves, du fait du rituel de l'atelier.
- L'appréhension du « sérieux » des enfants par rapport à l'écrit.
- Le développement de l'écrit comme sujet et objet d'échanges entre école, famille et enseignant.
- L'intérêt croissant des parents pour les livres lus à l'école.

Conclusion

Le descriptif des dispositifs proposés ici ne doit pas nous faire perdre de vue que tout projet nécessite une démarche, une méthodologie.

Le placage est souvent source d'échec. Il n'existe pas de modèle à prendre et à reproduire, il y a nécessité d'un travail préalable et, tout d'abord, une « ethnographie » du quartier dans lequel l'école est implantée. Nous pouvons nous servir, pour cela, d'indicateurs sociaux, économiques, mais aussi et surtout des rencontres avec les gens du quartier : parents, ATSEM (Agent territorial spécialisé pour les écoles maternelles), cantinières...

Cette approche peut nous amener à envisager des pistes de travail. Mais avant de se lancer dans un dispositif qui pourrait permettre d'aller au devant de difficultés, il convient de s'interroger sur la place de l'enfant-sujet à l'école, sur le sens de la difficulté, pour un enfant, de construire ses apprentissages. Cette réflexion est menée à plusieurs. Les personnels des RASED sont présents et actifs dans ce travail.

Ensuite, pour que le projet tienne dans la durée, ne soit pas assujetti à l'engagement d'une seule personne, il devra être légitimé. L'appui de l'inspecteur de circonscription et des membres de celle-ci est indispensable.

Alors, pour Julie ? Atelier d'aide à la symbolisation, atelier d'écrits imaginaires, travail avec les parents ? Difficile de répondre, mais l'attente d'un mûrissement, sûrement pas…

Références bibliographiques

DARRAULT-HARRIS Yvan (1982), « Prévenir les préventions contre la prévention », *Erre*, n° 4.

DIATKINE René (1987), « Le jeune enfant et le livre », *Cahiers de Beaumont*, n° 37.

JACQUARD Albert (2001), « Risquer la prévention », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n° 16.

PESLOUAN Dominique (de) (1988), « Pouvoir, vouloir et savoir lire », conférence ronéotée, Saint-Denis, Réunion.

PESLOUAN Dominique (de) (1991) « Prévention : que prévient-on ? », *Erre*, numéro spécial, septième congrès de la FNAREN.

PESLOUAN Dominique (de) (1995), *Pratiques de l'écrit*, IUFM de Nice.

WINICOTT Donald (1975), *Jeu et réalité*, trad. fr., Paris, Gallimard.