

Article

Première scolarisation : participation de l'enseignant à l'élaboration du contrat narcissique et institutionnalisation de l'enfant

Véronique Kannengiesser

Résumé. Il s'agit, dans le présent écrit, d'aborder certains processus psychiques à l'œuvre lors de l'établissement du lien entre l'enfant et le groupe social au moment de son entrée à l'école maternelle. L'auteure commence par donner quelques éléments permettant de caractériser l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation dans laquelle s'inscrit sa réflexion et par laquelle elle cherche à comprendre comment se nouent sujets, groupes et institutions. Ainsi montre-t-elle ensuite que l'institutionnalisation de l'enfant, qui vise non seulement à produire un élève auquel sont transmis des savoirs institués mais aussi un citoyen participant à la dialectique instituant/institué au sein des institutions, contribue sur le plan psychique inconscient à l'établissement du contrat narcissique qui lie le sujet et l'ensemble. L'article fournit quelques éléments qui décrivent et analysent une situation observée dans une classe de petite section d'école maternelle pour soutenir l'idée que si l'institutionnalisation est un processus auquel participe l'enfant (qui s'institutionnalise), l'enseignant par son accompagnement, en occupant une place de porte-parole, joue un rôle majeur dans l'élaboration du rapport de l'enfant à la chose institutionnelle et au groupe social.

Mots clés: première scolarisation; institutionnalisation; contrat narcissique; clinique; psychanalyse.

En entrant à l'école, l'enfant aborde une nouvelle phase de sa socialisation. Il intègre une institution, avec ses règles et ses significations imaginaires symboliques (Castoriadis, 1975), au sein de laquelle il va appréhender le groupe social et ses énoncés fondamentaux (Aulagnier, 1975) en vue d'y prendre place. Cet article prolonge la réflexion entamée lors de mon doctorat où je me suis intéressée à l'entrée de l'enfant à l'école maternelle. J'y ai postulé qu'elle constitue un moment qui fait rupture dans sa vie et celle de sa famille, dont la séparation, opération nécessaire à l'investissement des objets scolaires, est un enjeu majeur. Il s'agit ici

* Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation. Université de Picardie Jules Vernes - Laboratoire CAREF (EA4697), Amiens, France. Adresse électronique: v.kannengiesser@u-picardie.fr

d'aborder certains processus psychiques à l'œuvre lors de l'établissement du lien entre l'enfant et le groupe social à l'école ainsi que la manière dont un enseignant peut, par la forme de socialisation (Vincent, 2004) qu'il-elle soutient, contribuer à l'élaboration du rapport à l'école et au-delà, à la chose institutionnelle, ou pour le dire autrement comment il participe à ce que je nomme l'institutionnalisation du sujet. Après avoir brièvement rappelé d'où je parle, j'apporterai quelques éléments descriptifs et analytiques d'une situation observée dans une classe de petite section d'école maternelle. Je préciserai ensuite ce que j'entends par « institutionnalisation du sujet ». Je pourrai alors montrer, par le recours à la théorie de Piera Aulagnier, qu'au cours du processus d'institutionnalisation c'est, sur le plan psychique inconscient, le contrat narcissique (Aulagnier, 1975) de l'enfant avec le groupe social qui s'établit et comment l'enseignant-e dans son accompagnement de l'enfant y participe en occupant une place de porte-parole.

Une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Ma démarche de recherche s'inscrit dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005). Le terme clinique qualifiant les recherches en sciences humaines et sociales indique que le chercheur ou la chercheuse s'intéresse à la singularité des situations les plus ordinaires vécues par les sujets qu'il ou elle rencontre sur le terrain. L'étude qualitative de la singularité vise une compréhension de la complexité particulière à chaque situation et à la mise en exergue de figures du possible. Le clinicien, s'il veut rester au plus près du vécu de l'autre, prend en compte le fait qu'il est inclus dans cette configuration singulière sur laquelle il se penche et qu'il fait partie, comme l'écrit Laurence Gavarini, « provisoirement, par sa présence même, d'une réalité transformée » (Gavarini, 2013). Puisque c'est à partir de sa subjectivité que la démarche du clinicien est engagée, il ne peut, dès lors, se soustraire au travail consistant à en analyser les effets, et ce, aux diverses étapes de la recherche jusqu'à la production écrite des connaissances. Concernant le travail empirique, chaque rencontre clinique, fruit d'une préparation réfléchie en amont, étant unique, son analyse nécessite de prendre en compte ce qui s'est produit, du fait de la singularité des protagonistes et du contexte socio-historique, et qui n'aurait pas eu lieu en un autre temps, en un autre lieu, avec d'autres individus. Ainsi Georges Devereux écrivait qu'« isoler un phénomène est une stratégie scientifique fondamentale, mais amputer la réalité de ses caractères essentiels permet seulement de la couler dans le lit de Procruste de la stérilité scolastique » (Devereux, 1967, p.61).

Pour ce qui est du lien avec la psychanalyse, les auteurs de la note de synthèse de 2005 rappellent les trois dimensions de la psychanalyse repérées par Sigmund Freud en 1923 : procédé d'investigation, méthode de traitement et série de conceptions psychologiques (Blanchard-Laville et al., 2005). En tant que pratique clinique, elle peut guider le chercheur dans son écoute et sa lecture, notamment par l'analyse des mouvements transférentiels au cours des différentes étapes de la recherche¹; en tant que théorie, elle est un outil conceptuel d'analyse qui permet d'envisager des processus inconscients qui seraient potentiellement à l'œuvre dans les situations auxquelles s'intéresse le chercheur. En sciences de l'éducation, ce dernier, comme

¹ Sur ces questions, voir le numéro 17 de la revue *Cliopsy* paru en avril 2017 : <http://www.revuecliopsy.fr/>

l'a souligné Claude Revault d'Allonnes pour la psychologie clinique et les « autres disciplines ou pratiques cliniques, interpelle la psychanalyse, à ses marges, dans ses failles. [II] lui ouvre de nouveaux espaces de questionnement, de nouvelles formes d'intervention » (Revault d'Allonnes, 1989, p.27). Ces précédentes considérations mettent en évidence ce que L. Gavarini rappelle en faisant référence à S. Freud, à savoir, « qu'il ne saurait y avoir de coupure entre théorie et clinique, de clinique sans théorie, et réciproquement » (Gavarini, 2013).

Participation de l'enseignant dans l'élaboration du rapport de l'enfant à l'école : le cas de Karine pour que le désir dans la classe est primordial

Souhaitant ici montrer comment singulièrement un enseignant peut être participant dans l'élaboration du rapport de l'enfant à l'école, je m'appuierai sur le travail empirique mené dans une classe de petite section de la région parisienne.

Méthodologie de recherche

Parmi les dispositifs que j'ai mis en place pour la recherche, j'ai notamment procédé à des observations cliniques dans des classes de petite section, depuis l'accueil du matin jusqu'à la première récréation. Ces observations étaient inspirées de la méthode élaborée par Ph. Chaussecourte (Chaussecourte, 2014), fidèles en ce sens que je ne prenais aucune note pendant l'observation, que je n'avais recours à aucun enregistrement, que je rédigeais, dans un second temps, un compte rendu dans lequel j'inscrivais tout ce que ma mémoire et mes sens me restituaient et qu'un troisième temps d'élaboration groupale préparait le travail d'analyse. Dans la situation, je me positionnais en « receveur » (Haag, 2002), c'est-à-dire que je n'interagissais que sur la sollicitation des personnes présentes et m'abstenais de prendre quelque initiative.

À l'issue de l'observation, au moment de se séparer, je demandais à l'enseignant ou l'enseignante, s'il serait possible de se revoir quelques mois plus tard pour un entretien, dont je précisais qu'il ne porterait pas sur la séance observée mais sur l'objet de ma recherche que j'avais très succinctement révélé lors de la prise de contact, à savoir : comprendre comment l'enfant devient élève. C'est ainsi que j'ai mené plusieurs entretiens cliniques non directifs (Yelnik, 2005 ; Haas & Masson, 2006) dont la consigne était de me parler de l'autonomie de la pensée. L'autonomie de la pensée étant une visée connexe à celle de l'institutionnalisation, j'y reviendrai plus loin.

L'observation d'un accueil du matin dans la classe de Karine

L'exposé qui suit est celui de l'observation menée dans la classe de Karine, enseignante en maternelle depuis de nombreuses années. Il résulte de la sélection, dans mon compte rendu, des parties focalisées sur l'enseignante puisque c'est à partir de ce que je perçois de sa posture que je souhaite développer mon présent propos. Cette observation a commencé un peu avant l'accueil des élèves et s'est terminée au moment de la récréation. Durant l'accueil, je me suis déplacée plusieurs fois entre l'intérieur de la classe et un banc du couloir où des échanges ont

lieu entre enfants et parents avant la séparation et sur lequel des enfants restent parfois assis pour regarder par la fenêtre les parents partir.

Lorsque j'arrive, Karine que je vois pour la première fois, m'accueille souriante et me présente aux enfants qui sont déjà là : « *C'est Véronique et elle est venue regarder comment ça se passe dans notre classe* ». Elle restera à l'intérieur de la salle de classe pendant l'accueil des enfants et de leurs accompagnants, tandis que l'Atsem² se postera à la porte. Karine rappelle aux enfants qu'ils doivent placer leur étiquette de présence³, renvoie ceux qui sollicitent de l'aide aux outils qui sont à leur disposition. Elle s'adresse surtout aux enfants et répond aux parents qui la saluent. Pour une séparation difficile qui se déroule dans le couloir, elle laisse l'Atsem s'en occuper. Au bout d'un moment, elle lui indique qu'elle pourra fermer la porte quand le dernier enfant qui est dans le couloir aura salué son père.

Elle agite des grelots en disant aux enfants « *Les grelots disent de ranger pour aller s'asseoir* ». L'installation au coin de regroupement se déroule sans que Karine n'élève la voix. Les rituels du matin commencent quand tout le monde est assis. Il faut d'abord reconnaître collectivement les étiquettes des absents. Les enfants répondent en même temps. Karine ne les reprend que pour remarquer qu'ils crient et leur dit qu'ils vont recommencer sans crier car elle sait qu'ils sont capables de le faire. Elle choisit ensuite une élève pour compter les enfants présents. Cette dernière touche la tête de chaque enfant qu'elle compte et Karine lui tient le bras. Puis Karine présente les activités qui vont suivre. Les enfants partent s'installer aux tables désignées. L'Atsem encadre les enfants qui sont installés pour l'activité d'arts visuels tandis que Karine, qui se déplace d'un groupe à l'autre, finit par s'installer avec ceux qui doivent former la lettre initiale de leur prénom avec de la pâte à modeler. Elle tourne le dos à un groupe de six enfants auxquels elle a donné un nouveau jeu dont le matériel est à partager. Il s'agit de grandes ardoises magnétiques et d'un bac rempli de lettres. Les tables sont très petites ce qui engendre une grande promiscuité. Il y a juste la place pour les ardoises qui se touchent et sur lesquelles empiète le bac placé au centre. Les enfants parviennent cependant à jouer harmonieusement. Plus tard, deux d'entre eux se disputent une pièce et Karine intervient. Bien qu'elle ait eu le dos tourné au début de l'action, elle analyse la situation rapidement. Voici précisément l'extrait du compte-rendu à propos de ce moment de l'observation :

Quant au groupe qui joue avec les lettres, je constate qu'il n'y a aucune dispute. Léo ne prend que des lettres rouges et les dispose en ligne, un autre enfant remplit entièrement son ardoise. Une petite fille, Romane, fait deux lignes en concentrant son attention sur le sens des lettres. [...] Romane et Léo se disputent une lettre rouge. Ils tiennent tous les deux la pièce. Ils ne se regardent pas, ne crient pas, c'est une lutte qui reste un certain temps silencieuse. Puis Romane tape Léo qui lui rend le coup. À ce moment Karine qui est assise derrière eux et leur tourne le dos, se retourne. Elle se lève tout en observant la situation pour intervenir. Elle commence par faire remarquer à Romane « Oh, regarde Romane, tu as vu que Léo a un projet ? Quel projet a Léo ? Regarde, je crois qu'il s'est fixé comme but de faire comme un petit train qu'avec des lettres rouges. C'est ça Léo ? Tu comprends Romane pourquoi Léo voudrait cette lettre rouge ? Mais tu sais Léo, Romane et les autres enfants ont également besoin de lettres rouges pour leur projet. Tu comprends que tu ne peux pas toutes les prendre ? » Léo acquiesce et laisse la lettre à Romane. Je suis épatée par la façon dont le problème est résolu et par la sagesse de ces enfants. (Extrait de l'observation)

² Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

³ Il s'agit d'étiquettes sur lesquelles sont inscrits les prénoms des enfants que ceux-ci doivent placer sur le tableau dès leur arrivée pour signifier leur présence.

Plus tard, au moment du rangement, une élève s'énerve et tape un autre enfant, parce qu'il ne range pas. Karine lui explique qu'elle peut agir autrement et demander à l'enfant de ranger. La fillette refuse et récidive. Cette fois Karine l'écarte et la confie à l'Atsem qui attend assise sur les bancs avec ceux qui ont terminé de ranger. Lors d'une autre dispute entre deux enfants, Karine demande à celui qui a agressé l'autre d'aller chercher un mouchoir pour son copain qu'il a fait pleurer. Comme il refuse, toujours sans élever la voix, elle accompagne l'enfant jusqu'à la boîte de mouchoirs et le félicite quand il consent à en donner un à l'autre enfant.

A l'issue du rangement, elle s'assoit sur le banc, prend un album, met ses lunettes et se déclare prête à leur lire une histoire. Elle attend que tous les enfants soient installés. Elle invite chacun à coller son dos contre le dossier du banc. Elle a effectivement placé les bancs à l'oblique par rapport à elle ce qui fait que tout le monde peut voir le livre sans être gêné par la tête des autres. Elle procède à la lecture à laquelle tout le monde semble prendre du plaisir. Karine constate lorsqu'ils rient à la fin : « *et bien, vous avez drôlement bien compris cette histoire vous êtes très forts !* ». Il est l'heure de la récréation et avant de prendre congé, je demande à Karine si je pourrai la voir plus tard pour un entretien, ce qu'elle accepte.

Portée heuristique de l'analyse des mouvements contre-transférentiels provoqués par les rencontres avec Karine

Afin d'éclairer mon propos, je propose de donner d'abord un aperçu non exhaustif du premier travail d'analyse consécutif à mes rencontres avec cette enseignante, et plus précisément ce que F. Ben Slama nomme « le questionnement en contrebande » (1989, p.142), qui m'a aidée, à préciser le point de ma thèse qui fait l'objet du présent écrit.

Karine s'est avérée être une personne motrice dans ma recherche. Lorsque je me suis rendue dans sa classe, c'était essentiellement pour honorer un rendez-vous pris de longue date. J'étais en effet à un moment de la recherche où je n'avais plus le désir d'aller sur le terrain, ce que j'attribue au fait que j'avais été un peu dépitée par mes précédentes observations. C'est après l'observation dans la classe de Karine, où j'avais observé une forme de relation à l'élève très différente des précédentes, que j'ai réalisé que j'avais auparavant vu des pratiques qui suscitaient souvent chez moi de l'irritation parce qu'il me semblait qu'elles laissaient peu de temps à l'enfant pour réfléchir, faire des choix et que les explications et le savoir de l'enseignante arrivaient très rapidement comme réponses adéquates et uniques à la consigne émise. Une fois reconnue la subjectivité de cette interprétation et l'irritation qui l'accompagnait, je m'en suis servie pour comprendre les formes de l'emprise (Dorey, 1992) qu'il me semblait parfois reconnaître dans les classes. Puis, considérant « la fonction simultanément sociale et subjective de l'institution » (Gavarini, 2012, p.39) ainsi que ses résonances psychiques possibles chez les sujets, j'ai pu préciser que, lorsque la mise en lien avec l'élève s'opère selon la modalité de l'emprise, l'enseignant peut contribuer à l'action oppressive de l'institution sur le sujet telle qu'ont pu la décrire pour l'école Fernand Oury et Jacques Pain avec *Chronique de l'école caserne* (1972).

L'analyse des processus inconscients potentiellement à l'œuvre entre Karine et moi, m'a également amenée à mesurer combien Karine a contribué au soutien de mon désir de chercheuse, y compris dans le temps de l'écriture, et c'est ce constat, que l'on pourrait qualifier de savoir intermédiaire dans la recherche, qui m'a portée à faire l'hypothèse que, par le mode

de relation qu'elle met en place, Karine pourrait contribuer au soutien du désir de l'enfant dans l'espace de la classe lorsqu'il devient élève.

Une conception singulière du métier : soutenir le désir de chacun pour l'inscrire dans le groupe

Le second travail d'analyse se base sur les éléments manifestes qui caractérisent la pratique de l'enseignante dans son contexte institutionnel. L'observation montre certaines habitudes qui témoignent d'une transformation en cours des enfants en élèves. Des rituels qui s'imposent à tous sont mis en place comme par exemple : le choix de Karine d'être durant l'accueil à l'intérieur de la salle de classe tandis que l'Atsem est au seuil, entre le lieu où l'enfant est encore avec sa la famille et celui où il est élève avec l'enseignante, les étiquettes de présence à placer au tableau, le signal du rangement donné par l'agitation de grelots, les activités répétées quotidiennement (nomination et dénombrement des absents) et encore la lecture de l'album avant la récréation avec le positionnement des corps qui la précède. Ces rituels sont des actes d'institution dont Pierre Bourdieu a souligné la « magie performative » (Bourdieu, 1982, p.61). Pour le sociologue, l'acte d'institution agit sur la représentation du réel, il « transforme la représentation que la personne se fait d'elle-même et les comportements qu'elle se croit tenue d'adopter » (p.59). Laurence Garcion-Vautor (2003), reprenant ce travail de P. Bourdieu a montré qu'à l'école maternelle ces rituels qui délimitent le temps et l'espace et qui disciplinent les corps, sont porteurs « d'une intention institutionnelle, du projet social de l'institution qui vise à transformer un enfant en élève » (Garcion-Vautor, 2003, p.145). Cette auteure souligne également que ces rituels sont « un moyen de signifier l'appartenance à une communauté de pensée » (idem).

L'observation dans la classe de Karine montre que, dans cette classe de petite section que j'observe au mois de février, il s'est déjà installé, une vie de groupe plutôt sereine. C'est tout d'abord l'organisation spatiale de la salle de classe, telle que l'a pensée Karine, qui peut favoriser cela. En effet, une grande partie de l'espace est occupée par le coin de regroupement où tous les enfants sont réunis pour des moments d'apprentissage collectif et où ils semblent prendre du plaisir. Ensuite, la promiscuité des tables de travail contraint chacun à apprendre à vivre avec les autres. C'est aussi la posture de l'enseignante qui peut expliquer cette capacité des élèves à vivre et à apprendre en groupe. Celle-ci intervient à plusieurs reprises alors qu'un conflit apparaît entre deux enfants dominés par leurs affects. Dans une des scènes décrites, elle commence par s'adresser à l'enfant qui a frappé en premier, non pour la réprimander, mais pour déplacer son attention alors centrée sur elle-même en l'invitant à considérer son voisin comme un sujet qui, lui aussi, est désirant. Elle parle de projet et se fait alors porte-parole d'un enfant puis de tous les membres du petit groupe pour souligner leur similitude : à savoir que chacun a un projet dans l'utilisation de ce matériel mis en commun et que chaque projet est singulier. D'une part, l'enseignante accompagne l'enfant dans sa transformation d'un affect en une pensée, d'autre part, elle favorise le déploiement de processus identificatoires au sein du groupe de pairs. On peut remarquer également qu'elle n'impose pas un partage arbitraire du matériel mais qu'elle renvoie chacun à son désir, à son projet et à sa réflexion, en soulignant que les conditions matérielles ne permettent pas la satisfaction de tous. On voit alors Léo renoncer à son projet et donc accepter la frustration. L'enseignante, me semble-t-il, contribue ainsi à inscrire le sujet dans le groupe. Non pas en le contraignant à se soumettre à des règles

préétablies et verticalement transmises mais en l'amenant à prendre conscience et à intérioriser la nécessité de règles et donc de la frustration pour pouvoir faire partie du groupe. La contrepartie pour l'enfant est la reconnaissance et la valorisation de son projet personnel ainsi que le droit à faire partie d'un collectif.

Dans cette scène, non seulement les mots mais aussi la présence corporelle de Karine contribuent à l'établissement d'un lien spécifique avec le groupe. Karine se dirige calmement vers les deux enfants qui se disputent. Elle ne prend pas parti *a priori* et analyse elle-même la situation avant de s'exprimer. Puis elle s'adresse à chacun de manière très posée, les invitant à se décentrer pour voir la situation autrement. Elle n'impose pas de décision et n'intervient pas non plus pour modifier le dénouement. Elle incite plutôt les enfants à raisonner, ce qui correspond à une forme de socialisation démocratique, au centre de laquelle se situe le raisonnement (Vincent, 2004). En outre, en disant qu'il n'y a pas assez de lettres pour satisfaire le projet de chacun et en invitant les enfants à trouver eux-mêmes une solution, elle souligne la nécessité du groupe pour la reconnaissance de chacun et elle signifie que pour vivre ensemble il est nécessaire que chacun agisse selon des règles et des valeurs partagées auxquelles il a réfléchi. Je mets en lien cette posture avec ce que Karine m'a dit plus tard au cours de l'entretien. Elle a longtemps gardé, affichée au dessus de la porte de sa classe, la citation suivante de Françoise Dolto (1985) : « Conquérir quelque chose que l'on désire est toute autre chose que d'être obligé à le recevoir ». Elle a également précisé qu'elle s'était rendu compte au bout de plusieurs années que cette phrase qui « *lui était très personnelle* », elle « *l'avait utilisée dans le cadre de sa profession* ». Or cette phrase peut laisser supposer un certain rapport de Karine à l'institution qu'elle va transmettre en tant que porte-parole désignée : l'institution comme lieu où l'émergence du désir d'apprendre du sujet sera préférée à l'exercice d'une violence, légitimée par l'idée qu'elle est nécessaire, consistant par exemple à donner la règle et à imposer un arbitrage. Je me réfère ici à la notion de violence primaire développée par P. Aulagnier, que celle-ci définit comme « l'action psychique par laquelle on impose à la psyché d'un autre un choix, une pensée ou une action qui sont motivés par le désir de celui qui l'impose mais qui s'étaient sur un objet qui répond pour l'autre à la catégorie du nécessaire » (Aulagnier, 1975, p.40). Les éléments recueillis montrent comment cette enseignante, par sa posture, participe sur le plan inconscient à l'élaboration du rapport aux règles portées par l'institution. Celles-ci ne sont pas simplement imposées (car on voit bien qu'elle donne aussi certaines règles), mais elles peuvent être pensées par les élèves en lien avec leur désir. On pourrait ainsi, pour chaque enseignant, situer ce rapport aux règles portées par l'institution entre d'un côté, la soumission à l'institué, (l'institution scolaire est alors le lieu du formatage nécessaire de l'individu pour sa vie en société) et d'un autre côté, le déni de l'institué, forme de résistance à l'institution considérée uniquement dans son aspect oppressif. Dans l'entre-deux, on trouve un rapport dialectique entre le sujet et l'institué, où l'enseignant considère que l'institution n'est pas une forme figée, socialement et historiquement, mais qu'elle se modifie par l'œuvre en son sein d'une force instituante exerçant son activité de penser.

L'institutionnalisation de l'enfant à l'école

Cette première analyse me permet de préciser le sens que j'attribue à l'expression « institutionnalisation de l'enfant » en m'appuyant sur les écrits de Cornélius Castoriadis (1975). Je désigne là le processus par lequel se constitue la psyché de l'enfant et au cours duquel

il découvre ce qu'est une institution et la place qu'il va pouvoir y occuper en tant que sujet d'une part, en s'appropriant ses significations imaginaires symboliques d'autre part, en rejoignant ses forces instituantes où sera à l'œuvre son imagination radicale. Cette institutionnalisation, dans notre société, se passe en grande partie à l'école où l'enfant, comme l'a développé L. Gavarini (2001) est institué comme élève par l'acquisition d'un savoir à la fois scolaire et institutionnel.

Etre institué ou s'institutionnaliser

Il me semble ici important de souligner que l'institutionnalisation est un processus auquel participe l'enfant (qui s'institutionnalise) et donc qu'il ne s'agit pas d'un simple transfert de savoirs (où l'enfant serait institué) mais de la construction d'une « situation active » de la personne qui « n'arrête pas son mouvement de reprise de ce qui était acquis (et) du discours de l'Autre » (Castoriadis, 1975, p.154). Cette situation, radicalement distincte de « l'état d'hétéronomie » (p.155), caractérise chez C. Castoriadis le projet d'autonomie de l'individu. C'est ce qui permet au sujet, tout en prenant place dans un collectif, non seulement de ne pas simplement reproduire à l'identique ce qui est déjà institué, mais aussi de ne pas être enfermé dans le discours d'un autre. Ainsi, on peut considérer l'école comme un lieu où l'enfant va pouvoir s'émanciper en exerçant son activité de penser (Aulagnier, 1975) sur le discours et le savoir familial. Mais l'école est également à regarder comme un lieu où l'enfant peut être pris, comme l'a montré Claudine Blanchard-Laville, dans des « phénomènes d'emprise et de captations pédagogiques » (Blanchard-Laville, 2001, p.172) . Or dans la relation d'emprise, comme l'analyse R. Dorey (1992), le désir de l'un est, soit de modifier, soit d'annihiler le désir de l'autre. Le désir étant à l'origine de la pensée, le souhait de captation de celui de l'enfant produit les effets inverses de ceux de l'institutionnalisation, en ce sens qu'il empêche la construction d'une posture instituante où l'activité de penser est autonome.

Pierre Legendre (1985) lorsqu'il s'intéresse à la construction de l'identité du sujet, considère l'institution de la généalogie comme lieu où se déjoue la fragmentation, où « rigoureusement parlant, il faut parvenir à l'identité, s'identifier dans le semblable » (p.52). Il s'agit donc du lieu de la reproduction où, précise-t-il « reproduire, c'est produire non pas du même, mais du semblable » (Idem). Le même ou l'identique serait par exemple produit par clonage tandis que le semblable est produit par la division qui situe le sujet dans une catégorie et en dehors d'une autre. Dans la thèse de P. Legendre, l'autorité de la généalogie, fondée sur « le principe de Raison » (p.38) est discutable, car si l'institution de la généalogie aide incontestablement le sujet à prendre place dans l'ensemble humain, elle peut toutefois l'enfermer dans un scénario pré-écrit où le sujet se construit selon le désir d'un autre. Cependant, je retiens ici l'idée intéressante d'aider le sujet à s'identifier en se situant (là où il est et là où il n'est pas). A l'école, que l'on peut considérer comme un lieu de reproduction, au sens de P. Legendre, l'enseignant peut aider l'élève à s'identifier dans le semblable, comme le fait par exemple Karine en distinguant les projets de chacun au sein d'une activité commune avec un matériel partagé. Ainsi, l'institutionnalisation d'un enfant à l'école, ne consiste pas seulement à œuvrer à son institution, qui conduit à fabriquer de l'élève, de l'« identique »; ce vers quoi tend l'enseignant lorsque, par exemple, il donne son savoir ou impose une règle sans convoquer la réflexion de l'élève. Mais c'est aussi l'accompagner au cours du processus de constitution de sa psyché parmi ses semblables et cela nécessite de soutenir son désir pour laisser place à son imagination

radicale (Castoriadis, 1997). Ainsi peut-on par exemple voir que Karine participe à ce processus en ne désignant pas de coupable lors de l'altercation entre Romane et Léo, elle n'impose pas une règle mais laisse les enfants la trouver avec les contraintes de la situation et leur savoir existant (comme par exemple les règles déjà instituées dans la classe ou ailleurs).

Temporalité de l'institutionnalisation

L'institutionnalisation telle que je l'appréhende s'inscrit dans une temporalité qui n'est pas réduite à celle de la scolarité. La dimension temporelle me permet de distinguer un peu mieux l'institution de l'enfant à l'école, qui le concerne en tant qu'élève (tout comme l'institution du malade à l'hôpital le concerne en tant que patient, c'est-à-dire tant qu'il est hospitalisé) et l'institutionnalisation de l'enfant à l'école qui le concerne au-delà de l'école, géographiquement et temporellement, en tant qu'individu actif qui occupe une place dans le groupe social et ses institutions.

L'école contribue en effet, en apportant de nouveaux repères, au projet identificatoire (Aulagnier, 1975 et 1979) de l'enfant. Ce projet, écrit P. Aulagnier, est « nécessaire pour soutenir des souhaits qui viennent rendre sensée la nécessité de changer, de devenir autre, d'avoir d'autres désirs » (Aulagnier, 1979, p.24). Au sein de ce projet psychique en grande partie inconscient se forme une image qui représente ce que le Je (le sujet parlant) espère devenir et à laquelle il va s'identifier par auto-anticipation. A l'école et d'autant plus en petite section, il ne s'agit pas de projeter explicitement l'enfant dans sa vie de futur citoyen adulte, ce qui est pourtant bien visé dans les programmes. Mais une projection est cependant indispensable. Karine nous en fournit par exemple une forme lorsqu'elle évoque le projet de chacun. Elle aide l'enfant à s'inscrire dans une temporalité qui est celle de l'activité et dépasse donc le moment du conflit. On peut voir dans cette pratique de l'enseignante une forme singulière d'accompagnement, adapté au jeune âge de ces enfants. Ce discours de l'enseignante participe au processus au cours duquel l'enfant construit son projet qui s'inscrira progressivement dans une temporalité dépassant le temps où il est élève, en vue de sa participation au social en tant que citoyen et donc au-delà du temps de la scolarisation.

Passer un contrat psychique avec le groupe : le contrat narcissique

Prendre place dans le groupe social et ses institutions nécessite l'établissement d'un lien. P. Aulagnier a décrit une forme de contrat psychique inconscient, le contrat narcissique (Aulagnier, 1975) que le sujet établit avec ce que la psychanalyste nomme « l'ensemble des voix présentes », à savoir le groupe social, qui se compose, écrit-elle « de sujets parlant la même langue, régis par les mêmes institutions » (p.184). L'existence de l'ensemble nécessite que son discours soit reconnu comme vérité par la majorité de ses sujets ; discours qui « affirme le bien-fondé des lois régissant [le] fonctionnement [de l'ensemble], [qui] définit, et impose, le but visé » (Ibid., p.187). P. Aulagnier écrit que pour que le contrat s'établisse, ces lois doivent apparaître « comme la toile qui sous-tend la représentation que les sujets se donnent de l'ensemble idéal » (Idem). L'enfant, écrit encore l'auteure, qui a besoin d'un support identificatoire pour s'éloigner du couple parental, va chercher à intégrer le groupe social qui lui-même a sans cesse besoin, pour sa pérennité, que de nouvelles voix reconnaissent et portent

son discours. Il y a donc une attente réciproque qui donne lieu à un contrat qui « est au fondement de tout possible rapport sujet-société, individu-ensemble, discours singulier-référent culturel. » (p.22). Le qualificatif « narcissique » de ce contrat se justifie par le fait que chacune des parties l'ayant établi, trouve en l'autre un point d'appui nécessaire à son existence et à sa survie.

L'élaboration du contrat narcissique commence dès la naissance du sujet qui rencontre d'abord le social dans le discours parental. L'école est ensuite un des lieux majeurs où elle se poursuit et l'enseignant accompagne cette construction. Dans la situation exposée, on peut voir que d'une part, les règles partagées qui permettent au groupe d'exister sont en cours de construction et d'intériorisation par les sujets, d'autre part, chacun est reconnu dans sa singularité et se voit dessinée une place dans le groupe. Cette désignation de la place de chacun et la construction de règles collectivement acceptées est portée par l'enseignante qui se fait ici porte-parole, au sens de P. Aulagnier, de chacun des élèves et du groupe d'élèves : elle contribue en cela d'un côté, à la construction du Je de chaque enfant, en accompagnant la métabolisation de ses affects, en soutenant son désir par l'énoncé d'un projet, et de l'autre, à la naissance d'un groupe qui prépare l'enfant à intégrer ultérieurement un ensemble plus vaste.

Contribuer à la pérennité du groupe et de ses énoncés du fondement qui « définissent la réalité du monde, la raison d'être du groupe, l'origine de ses modèles » (Aulagnier, 1975, p.184) peut prendre différentes formes. Soit le sujet considère que ces énoncés sont immuables, transmis et à conserver intacts. En ce sens, il s'inscrit dans une lignée à l'autorité de laquelle il se soumet, pensant échapper ou résister aux effets du social-historique. Ici, le sujet n'est pas dans une situation active, il n'est pas autonome. Psychiquement, il n'interroge pas ses identifications, il ne se reconnaît pas comme sujet pouvant désirer autrement que comme les individus de l'ensemble qui l'accueille. Soit le sujet considère que les énoncés doivent muter pour que soit garantie la pérennité de l'ensemble. Alors, il se place dans une situation active, agit en sujet autonome au sens de C. Castoriadis, un sujet qui interroge son désir parce qu'il sait que l'institué n'est pas immuable et qu'il peut participer à sa transformation.

Karine, en faisant place au désir de l'élève dans son acte de transmission, en incitant celui-ci à le mettre au jour et à considérer celui de ses pairs, engage l'enfant dans une situation active. Il est alors amené à élaborer la règle ou à interroger celle qui existe déjà en vue de décider s'il désire la respecter ou bien la modifier. On voit donc comment l'enseignante, par sa posture, participe sur le plan inconscient à l'élaboration du contrat narcissique de l'enfant avec le groupe social et comment, au cours de ce processus, c'est le rapport aux règles portées par l'institution qui s'établit.

Conclusion

La présente réflexion s'inscrit dans un courant qui cherche à comprendre les « nouages et les processus dynamiques liants sujets, institutions et collectifs » (Gavarini, 2012, p.41). Elle met également en lumière la dimension temporelle de la dynamique qui permet au sujet de devenir autre, de s'altérer. Ici, en m'intéressant au devenir de l'enfant qui entre à l'école maternelle, j'ai montré qu'un processus d'institutionnalisation était à l'œuvre qui vise non seulement à produire un élève auquel sont transmis des savoirs institués mais aussi un sujet qui, au-delà de sa scolarité, participe à la dialectique instituant/institué au sein des institutions. Au cours de l'institutionnalisation, c'est également le contrat narcissique qui lie le sujet et

l'ensemble qui continue de s'élaborer. L'ensemble donne une place au sujet qui s'engage à assurer la pérennité des énoncés du groupe. Cependant, pour échapper à la reproduction du même qui serait mortifère, pour l'ensemble comme pour le sujet, ce dernier doit aussi pouvoir s'installer dans cette situation active décrite par C. Castoriadis de reprise critique de l'institué, le projet d'autonomie. Or l'auteur défend l'idée qu'« on ne peut vouloir l'autonomie sans la vouloir pour tous et que sa réalisation ne peut se concevoir pleinement que comme entreprise collective » (Castoriadis, 1975, p.159). En ce sens, l'école, avec les savoirs institués qui y sont transmis, son organisation temporelle et matérielle, est un lieu éducatif qui propose les conditions pour une telle formation, que j'ai appelée institutionnalisation. C. Castoriadis a peu abordé la question de l'éducation mais il en a toutefois évoqué une forme, celle de la *paideia*. Une pédagogie qui aide le nouveau-né à devenir un *anthropos*, « un être capable de gouverner et d'être gouverné » (Castoriadis, 1990, p.146). Il apparaît que la mise en place d'une pédagogie s'inspirant de la *paideia* nécessite que l'enseignant reconnaisse à l'institution scolaire, ses deux fonctions : celle d'intégrer l'enfant dans un ensemble en produisant chez lui du commun et celle de l'aider à se produire comme sujet désirant animé par un projet d'autonomie.

Références

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris: PUF.
- Aulagnier, P. (1979). *Les destins du plaisir : aliénation, amour, passion* (3e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In *dir. C. Revault d'Allonnes & al. (dir.), La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 139–151). Paris: Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151(1), 111–162.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.
- Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*, 1975. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire*. Paris: Seuil.
- Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches En Education*, 19, 63–81.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, 1967. Paris: Flammarion.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris: Librairie générale française, coll. Le livre de poche
- Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. Discussion du rapport de Paul Denis sur "Emprise et théorie des pulsions." *Revue française de psychanalyse*, 56, 1423–1432.

- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33, 141-148.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris: Hachette littératures.
- Gavarini, L. (2012). L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. In G. Monceau (dir.). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. (p. 39-55). Paris: L'Harmattan.
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation: défense et illustration du "plein emploi de la subjectivité" et de la singularité dans la recherche. Symposium « Réflexion épistémologiques actuelles à propos des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». Congrès AREF : Université Montpellier 2.
- Haag, M. (2002). *A propos et à partir de l'œuvre et de la personne d'Esther Bick. Volume 1: La méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de sa famille*. Paris: Autoédition.
- Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 71, 77-88.
- Legendre, P., & Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission: étude sur le principe généalogique en Occident*. Paris: Fayard.
- Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Paris: F. Maspero.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes*. Paris: Dunod.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Presses Univ. de Lyon.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & formation*, 5, 133-146.

Reçu en février/2019 – Accepté en novembre/2019.