

Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle

Véronique Kannengiesser

Le présent article aborde un des points de la recherche que j'ai menée pour ma thèse de doctorat (Kannengiesser, 2015) inscrite dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Mon questionnement se rapporte à des situations scolaires ordinaires et m'amène à étudier le vécu singulier des enseignants de l'école maternelle ainsi que celui des enfants et de leurs parents pour en saisir la dimension psychique, y compris inconsciente au sens freudien. Pour cela, je mets en œuvre une démarche de recherche qui consiste notamment, comme l'énonce Laurence Gavarini, à s'appuyer sur les « éprouvés affectant le chercheur dans ses liens à son terrain et aux sujets qu'il y rencontre » (Gavarini, 2013) puis à envisager la transposition dans le champ des sciences de l'éducation de certains concepts issus des théories psychanalytiques pertinents par rapport à cette étude.

Pour cette contribution, je commencerai par replacer mon propos dans l'ensemble plus vaste de ma recherche de doctorat. Ainsi, je m'appuierai sur des travaux antérieurs réalisés dans le courant de la clinique d'orientation psychanalytique et portant sur la notion de rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 2000), ceci pour éclairer certains processus psychiques pouvant animer les enfants qui entrent à l'école maternelle. Puis je présenterai les travaux de la psychanalyste Piera Aulagnier portant sur l'activité de penser de l'enfant afin d'avancer l'hypothèse que l'enseignant exercerait une fonction de porte-parole en attendant que l'activité de penser de l'enfant puisse se déployer de manière autonome dans l'espace scolaire de l'école maternelle. Ceci me permettra d'aborder, dans un second temps, l'étude de processus potentiellement agissant dans les moments où la relation entre l'enseignant et l'enfant devenu élève présente les caractéristiques d'une relation d'emprise. Pour cela, j'utiliserai les travaux de la psychanalyste Esther Bick autour de ce qu'elle décrit comme des processus psychiques adhésifs. Mon propos sera étayé par l'analyse d'un extrait du compte rendu d'une observation clinique que j'ai réalisée dans une classe de petite section.

Entrer à l'école maternelle et devenir élève

Dans ma recherche, je me suis intéressée aux processus psychiques potentiellement à l'œuvre chez l'enfant qui entre à l'école maternelle au moment où il est amené à devenir élève. Lors de cette première scolarisation, il s'agit notamment – pour l'enfant et ses parents – de se séparer et, pour l'enfant, de découvrir un nouvel environnement dans lequel il doit trouver une place. J'ai envisagé le moment où l'enfant entre à l'école comme celui qui vient faire rupture dans une continuité et comme pouvant être à la fois source d'une angoisse – pouvant parfois induire un sentiment d'effondrement – et l'occasion de faire advenir autre chose, de sortir de la quotidienneté. Ainsi, être plongé dans un espace inconnu vient bousculer les repères, mais offre aussi la possibilité de créer de nouveaux liens, d'étendre le champ des possibles. J'ai retenu alors ce que j'ai appelé la fonction d'institutionnalisation de l'enfant qui consiste non seulement à instituer le sujet (Gavarini, 2003) – c'est-à-dire, pour l'institution scolaire, à fabriquer de l'élève chez l'enfant –, mais aussi à offrir à ce dernier un espace pour cheminer vers une forme d'autonomie psychique, notion que j'emploie au sens que lui confère Cornelius Castoriadis lorsqu'il écrit que « l'autonomie, c'est ma loi, opposée à la régulation par l'inconscient qui est une loi autre, la loi d'un autre que moi [...] Non pas d'un "autre Moi" inconnu, mais d'un autre en moi » (Castoriadis, 1975, p. 151). L'autonomie ainsi considérée n'est pas un état achevé mais une situation active qui se poursuit tout au long de la vie. À l'école maternelle, elle passe d'abord par l'émancipation par rapport à la famille et par l'insertion dans un collectif avec ses règles, ses savoirs et sa culture partagés.

La classe de petite section inaugure le temps de la pré-scolarisation où vont se modifier, simultanément et de manière imbriquée, le mode de socialisation et le rapport au savoir de l'enfant. Dans sa contribution intitulée *Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique*, Nicole Mosconi (2000) retrace l'histoire de la notion de rapport au savoir telle qu'elle s'est progressivement construite en sciences de l'éducation et plus particulièrement au sein de l'équipe du CREF¹. Elle défend l'idée que si l'enfant est d'emblée en rapport avec des « autres », les membres de sa famille qui représentent la société auprès de lui, cette « socialisation primaire » ne suffit pas à faire de lui un « être social à part entière » et qu'il devra, pour cela, se socialiser par étapes, probablement tout au long de la vie, avec une succession de séparations nécessaires dont la première est celle d'avec la famille proche. La socialisation, en ce sens, a donc déjà débuté pour les enfants qui fréquentent des structures collectives avant l'entrée à l'école. Pour ce qui concerne le rapport au savoir, que Jacky Beillerot envisage « comme processus de production de savoir pour penser et agir » (Beillerot, 1996, p. 147), N. Mosconi rappelle que sa constitution débute bien avant la scolarisation et avec les premiers fantasmes qui s'originent dans le désir de savoir. Dans ce processus, l'entrée à l'école constituerait un tournant. L'auteure souligne que si les savoirs se sont

1. Centre de Recherche Éducation et Formation de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense.

construits, en partie, par intériorisation d'éléments transmis au sein de la famille – dans l'expérience, le vécu et par conséquent en lien avec des affects –, à l'école, ils vont de plus en plus s'imposer de manière extérieure et explicite. C'est ainsi le mode d'appréhension de ces savoirs qui se modifie et se caractérise par la nécessité d'apprendre et d'avoir une activité réflexive à propos d'un savoir social commun. Au cours de ce passage d'un milieu social à l'autre, des conflits psychiques peuvent naître entre les savoirs qui, à l'école, s'imposent plutôt de l'extérieur et les premières constructions, principalement fondées sur le principe de plaisir, qui ont eu lieu dans la famille (Mosconi, 2000, p. 70).

Lorsqu'il arrive dans ce nouvel espace qu'est l'école, l'enfant est plongé en terre inconnue – ou au moins très différente de celle qu'il avait fantasmée. L'organisation spatio-temporelle caractéristique de la forme scolaire (Vincent, 1994) dont il ne connaît pas les règles et les codes de fonctionnement, les personnes qu'il rencontre ainsi que les types de liens qu'il va nouer, tout cela lui est étranger quand bien même il en aurait eu une connaissance au travers des discours des personnes de son entourage. Au cours de ma recherche, j'ai fait l'hypothèse que, quelle que soit son histoire et quel qu'ait été son mode de garde jusque-là, l'enfant entrant à l'école maternelle peut être momentanément fragilisé dans la mesure où le rapport au monde qu'il a développé ne lui permet pas d'appréhender aisément sa nouvelle situation. En ce sens, on peut considérer la rencontre avec le monde scolaire comme une expérience potentiellement déstabilisante car, à cette occasion, les premiers savoirs de l'enfant sont remis en cause ou, pour le moins, questionnés sous une forme nouvelle. Celui-ci peut d'ailleurs connaître alors ce que Freud a appelé « une régression dans l'évolution du Moi » (Freud, 1915-1917) le ramenant à un état antérieur de différenciation (Mahler, 1968) et de dépendance (Winnicott, 1960). Tout cela m'a conduite à postuler que l'enfant pourrait avoir besoin, pour un temps, de l'accompagnement étayant de l'enseignant afin de découvrir et de comprendre ce nouvel espace au sein duquel il va devoir prendre une place particulière, celle d'un élève.

À la suite de Jacques Lacan, Piera Aulagnier a évoqué l'existence de moments de « fading du Je » (Aulagnier, 1975, p. 78) dont elle a souligné qu'ils ne surviennent pas uniquement chez les sujets psychotiques, mais aussi de manière fugitive dans l'existence de tout un chacun. Il s'agit de moments où « vacille cette construction, œuvre du Je, qui donne sens au monde et le rend conforme à un principe d'intelligibilité » (*Ibid.*) et où « le fonctionnement psychique risque de ne plus pouvoir rencontrer qu'une image du monde proche de l'originale » (*Id.*, p. 79). Dans un tel moment de doute, « le Je découvre qu'entre le monde et l'idée qui le rend connaissable la conformité est indécidable » (*Ibid.*). Ainsi l'enfant – dont le principe d'intelligibilité s'est construit dans l'espace familial et/ou dans l'espace où il a été gardé – est susceptible de connaître fugitivement un tel moment l'amenant à réaliser que le « milieu familial » qu'il avait « perçu et

investi [...] comme métonymie du tout » n'est en fait qu'un « fragment du champ social » (*Id.*, p. 129). L'enfant peut alors avoir besoin de l'étayage de l'enseignant pour dépasser ce moment de rupture afin que soit assurée son indispensable continuité d'existence psychique et de mise en sens. J'envisage alors une modalité d'étayage qui peut consister, pour l'enseignant, à livrer à l'enfant une interprétation de ce qu'il vit sans pouvoir y donner un sens et qui le renseigne tout à la fois sur le monde scolaire, ses lois et ses exigences, et sur ce qu'il devient dans ce monde. Cette fonction de l'enseignant présente des similitudes avec celle de « porte-parole » que P. Aulagnier attribue à la mère dans sa relation avec son bébé. Fonction qui, selon l'auteure, se soutient de la libido maternelle et de son désir concernant l'enfant et fournit à l'enfant un support identificatoire (Aulagnier, 1979).

Les risques de relation d'emprise

Dès 1914, Freud soulignait combien la personnalité de l'enseignant importe dans la relation pédagogique et l'accès aux savoirs scolaires (Freud, 1914). En sciences de l'éducation, les travaux de Claudine Blanchard-Laville ont montré que l'enseignant construit l'espace psychique de la classe et « impose à l'élève un scénario personnel implicite » (Blanchard-Laville, 2001, p. 172). Dans son ouvrage intitulé *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001), l'auteure met en évidence que des « phénomènes d'emprise et de captations pédagogiques » peuvent se déployer dans cet espace psychique. Elle s'appuie sur l'œuvre de Freud – qui avait souligné le rôle de la musculature corporelle dans la pulsion d'emprise et plus particulièrement de la main, de la bouche et du regard – pour analyser ce qu'elle interprète comme des manifestations corporelles d'emprise d'un professeur. Puis elle se penche sur les travaux de Roger Dorey, relevant les trois ordres de signification que l'auteur distingue dans la relation d'emprise : une « appropriation par dépossession de l'autre », un pouvoir dominateur associé à « un état de soumission et de dépendance » de l'autre et une empreinte laissée par cette action « d'appropriation-domination » (*Id.*, p. 236). Elle retient ensuite la distinction que fait R. Dorey entre deux types d'organisation de la relation d'emprise : d'une part, une organisation perverse où l'emprise s'exerce par la séduction et à laquelle l'autre réagit tantôt par la soumission, tantôt par la rébellion ; d'autre part, une organisation obsessionnelle où le recours à la force, l'appel au pouvoir mortifère, ont pour visée la paralysie de l'autre. Dans la première organisation, « agissant par la ruse du désir [...] le pervers se situe, face à autrui, en position de savoir – qui est savoir sur ce qu'il en est du désir de l'autre, ce qui rend alors possible sa captation » (Dorey, 1992, p. 1427) ; dans la deuxième organisation, l'obsessionnel est en position de pouvoir sur l'autre et sa visée est destructrice. Du point de vue de la relation au désir de l'autre, le premier cas se caractérise chez R. Dorey par un désir de posséder

le désir de l'autre, de le modifier, tandis que dans le deuxième cas, il s'agit de l'annihiler. Pour C. Blanchard-Laville, « sans doute, dans le cas de la relation pédagogique, on voit à l'œuvre des organisations mixtes, oscillant tantôt du côté de la structuration obsessionnelle, tantôt du côté de la structuration perverse, avec, dans ce cas, la particularité qu'il peut y avoir confusion entre les savoirs et que le savoir peut être utilisé comme un pouvoir » (*Id.*, p. 239).

Les travaux que je viens de mentionner m'ont permis d'analyser, sous l'éclairage du concept d'emprise, une scène à laquelle j'ai assisté, entre une enseignante et son élève, lors d'une observation que j'ai effectuée dans une classe de petite section. Je partirai de l'hypothèse qui s'est dégagée de cette première analyse pour envisager ce qui, du côté de l'élève, pourrait s'être produit en réaction.

Relation d'emprise au cours des premières expériences scolaires

Pour mon travail de thèse, j'ai procédé à des observations cliniques dans des classes de petite section en m'inspirant de la méthode d'observation d'une enseignante dans sa classe développée par Philippe Chaussecourte (2006). Il ne s'agit que d'une inspiration car, contrairement à la méthode originelle qui se poursuit au long cours chaque semaine pendant une année scolaire, je n'ai procédé qu'à une seule observation dans chaque classe. Cependant, j'ai respecté les trois phases de la méthode à laquelle j'ai été formée par son concepteur : tout d'abord, observer une enseignante dans sa classe sans prise de note ni enregistrement ; puis rédiger un compte rendu à partir de tout ce que les sens restituent et dans lequel figurent non seulement les éléments factuels mais aussi les ressentis liés à l'observation et à la rédaction ; enfin, dans un troisième temps qui est groupal, lire un extrait de ce compte rendu. Pour moi, ce temps en groupe était animé par L. Gavarini et le groupe était composé de mes collègues doctorants dont les âges, professions et expériences étaient très variés, ce qui m'offrait une multitude de résonances pour « élaborer les fantasmes issus de (ma) relation contre-transférentielle » (Chaussecourte, 2006, p. 57) dans la situation d'observation.

Je reprends ici un extrait du compte rendu de l'observation que j'ai menée dans la classe d'une enseignante de petite section – que je prénomme Inès – dans une école maternelle de la proche banlieue parisienne. Le moment que j'ai choisi d'analyser se situe au début de l'observation, juste après le temps de l'accueil où Inès est restée debout près de la porte de la classe, privilégiant la communication avec les parents. L'ATSEM² est assise au fond de la classe près du tableau et aide les enfants à retrouver leur étiquette de présence qui comporte leur photo ainsi que leur prénom écrit en lettres capitales d'imprimerie. Voici l'extrait du compte-rendu dont la radicalité des propos tient – pour partie – au fait que cette observation s'est déroulée avant la formation que j'ai reçue qui, par la suite, a contribué à

2. Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

l'assouplissement de mon appareil psychique et à une écriture plus modalisée des comptes rendus.

« Comme la quasi-totalité des enfants est arrivée, Inès dit à l'ATSEM qu'elle va prendre une élève à part pour lui montrer sa nouvelle étiquette. Elle s'installe sur la table 1, enlève les jeux qui s'y trouvaient et pose quatre étiquettes sur lesquelles ne figurent que des prénoms écrits exactement de la même façon que sur l'étiquette de présence. La différence est qu'il n'y a pas de photo. Elle dit à l'élève d'aller chercher son étiquette de présence avec la photo. Elle lui demande ensuite ce qui est écrit dessus. La petite fille dit son prénom, Maëlle. Inès lui explique alors qu'elle va avoir une nouvelle étiquette sans sa photo et qu'elle doit apprendre à la reconnaître. Elle ne la laisse pas chercher et lui indique tout de suite qu'elle doit d'abord regarder la première lettre de son prénom. « Quelle est cette lettre ? » Maëlle ne répond pas aussitôt et d'autres enfants qui sont autour répondent à sa place. Inès confirme que c'est un M. Maëlle met alors sa main à côté de son étiquette sans la photo. Inès lui fait alors remarquer que deux prénoms commencent par M et que le sien est un de ces deux-là. Elle retire les deux autres. Puis elle demande à Maëlle de retrouver son prénom, ce que la petite fille fait sans hésiter. Je me dis qu'elle avait peut-être trouvé la première fois quand elle a avancé la main mais qu'Inès n'a pas essayé de savoir. Comme s'il ne fallait pas que Maëlle trouve du premier coup ».

Je souligne que ces lignes sont extraites du compte-rendu rédigé immédiatement après l'observation avec le souci de restituer le plus fidèlement possible mes souvenirs et mes émotions. Leur lecture ultérieure m'a longtemps procuré deux sentiments entremêlés, d'une part, la colère et, d'autre part, la culpabilité. En s'appuyant sur un texte de Dominique Memmi (1999), L. Gavarini (2007) met en évidence combien l'analyse des places est primordiale pour le chercheur qui prend en compte son vécu au cours d'un entretien ou d'une observation pour comprendre la situation qu'il analyse. Elle se réfère à Lacan pour soutenir que ce qui compte est la place d'où le chercheur observe ou écoute. Ainsi, en cherchant à quelle place je m'étais située, j'ai émis l'hypothèse que ma colère pourrait être liée à une identification à la petite fille. En regardant Inès et Maëlle, j'étais replongée dans des moments répétés de mon enfance et adolescence où ma mère, assise tout près de moi, corrigeait – en les raturant – mes brouillons de devoirs de français dont elle jugeait la formulation et l'organisation souvent maladroites. Elle m'expliquait comment je devais procéder pour enrichir mon texte. Passive et découragée, j'acceptais l'aide de celle dont j'étais si proche et que je considérais d'autant plus légitime à me corriger qu'elle était licenciée en lettres modernes et avait enseigné quelques années dans un collège, recopiant ce devoir qui ne m'appartenait plus vraiment. Quant à mon sentiment de culpabilité, il pourrait émaner du ton de cet écrit que je juge partial et accablant pour Inès. Prendre conscience qu'Inès n'était pas la

destinataire directe de ma colère m'a permis de me rapprocher d'elle et d'envisager les effets – autres que ceux que mes mouvements transférentiels me faisaient projeter – que la situation proposée pourrait avoir sur l'élève.

Le contenu manifeste de cet extrait évoque une enseignante qui s'isole avec une élève et lui montre la procédure à suivre pour reconnaître l'étiquette sur laquelle son prénom est inscrit. L'élève ébauche un geste vers son étiquette, mais l'enseignante n'en tient pas compte et lui indique comment il faut procéder. Elle ne demande pas à l'élève si elle saurait *a priori* reconnaître son prénom, elle ne cherche pas à connaître le cheminement intellectuel qui a précédé le geste de l'élève, elle n'évoque pas non plus le fait qu'il existe d'autres façons d'y parvenir. L'enseignante apporte donc une modalité de résolution qui, parce qu'elle semble unique, peut apparaître à l'élève comme le modèle à suivre ou à reproduire. De son côté, après une première initiative qui n'est pas prise en compte, Maëlle écoute ce que lui dit l'enseignante, sans plus agir ni parler, et s'éloigne tout aussi silencieusement quand l'explication est terminée.

Au niveau latent, je fais l'hypothèse qu'en s'isolant avec Maëlle autour d'une petite table, Inès pourrait inconsciemment favoriser la constitution d'une cellule semblable à celle du couple nourrice-enfant (*nursing-couple*) décrit par D. W. Winnicott dans le cas du nourrisson. Cette structure (*set up*) – formée de l'enfant et de la mère-environnement – sécurise l'enfant en neutralisant les attaques extérieures et les « sentiments de désintégration et de perte de contact entre la psyché et le soma » (Winnicott, 1952, p. 201). Par sa manière de faire avec Maëlle, l'enseignante pourrait projeter sur cette élève un besoin d'être protégée des attaques extérieures. C'est ainsi que je propose d'analyser le geste de Maëlle qui pourrait se sentir suffisamment sécurisée pour oser essayer d'atteindre l'objectif fixé par l'enseignante qui se tient proche d'elle et maintient les autres élèves en dehors de la scène.

Pourtant, Inès interrompt ce geste pour mettre en œuvre une procédure qu'elle accompagne d'une explication détaillée. Par cette intervention, elle rend visible la réflexion qui accompagne la résolution du problème posé, induisant ainsi chez l'élève un autre rapport au savoir. Les choix de l'enseignante qui s'opèrent en amont de ses gestes professionnels peuvent avoir pour but d'adresser à l'élève un discours visant à lui offrir un support identificatoire et à lui indiquer qu'à l'école on apprend à se distancier afin d'avoir une approche réflexive des savoirs. Cependant, comme elle n'invite pas l'élève à exposer le cheminement intellectuel qui l'a menée à tendre le doigt vers une étiquette, je fais l'hypothèse qu'au niveau inconscient, Inès pourrait être animée par le désir de modeler le rapport au savoir de Maëlle, ce qui la mènerait à instaurer, toujours inconsciemment, une relation d'emprise.

Processus adhésifs

Il me semble que l'interruption du premier geste de l'élève – qui permet à l'enseignante de proposer son propre cheminement – risque de venir interrompre sa construction intellectuelle en cours. De fait, d'un point de vue manifeste, on constate que la petite fille s'immobilise à partir de ce moment et ne montre plus aucune réaction. Et lorsque l'enseignante commence la journée de classe avec l'ensemble des élèves, Maëlle va prendre place sur un des bancs sans un mot.

Je rapproche cette attitude de celles décrites par Esther Bick au cours d'une conférence où elle fait mention d'une « tendance à s'agripper avec les yeux et les oreilles comme peau à peau », ajoutant que « cela favorisait une certaine passivité, une attitude d'observateur plutôt que de participant à la vie », ce qu'elle interprète comme un « trait caractéristique de la bi-dimensionnalité et de l'agrippement adhésif » (Bick, 1975, p. 151).

E. Bick, née en Pologne, a migré à Londres dans les années trente et a poursuivi un cursus analytique avec Michael Balint puis avec Mélanie Klein. Ses écrits font notamment référence aux concepts de position schizo-paranoïde, de position dépressive et d'identification projective, développés par M. Klein (1946). Ses travaux théoriques se sont nourris non seulement de son travail d'analyste auprès de patients enfants et adultes, mais aussi des nombreuses observations qu'elle a supervisées dans le cadre de la formation à l'observation d'un nourrisson dans sa famille qu'elle a mise en place à partir de 1948 pour les futurs thérapeutes d'enfants, à la Tavistock Clinic, puis pour les analystes à l'Institute of Psychoanalysis (Chaussecourte, 2006).

Les écrits d'E. Bick sont malheureusement très rares, ce qui rend difficile la reconstitution d'une chronologie de l'évolution de sa théorisation autour du concept d'identité adhésive. Cependant, nous disposons de témoignages comme celui de Michel Haag (2002), formé par E. Bick elle-même, qui a consacré un ouvrage à la méthode de formation à l'observation que cette dernière a mise en place où, à partir de transcriptions d'enregistrements de séances de supervision, on accède à des propositions théoriques de la psychanalyste. Par ailleurs, Donald Meltzer (1975) fait référence dans ses propres productions écrites aux élaborations théoriques d'E. Bick qui supervisa certaines de ses analyses d'enfants.

Dans un premier écrit tiré d'une communication faite en 1967, E. Bick (1967) met en évidence la fonction primordiale de la peau dans les relations précoces du nourrisson. A la suite des travaux précédents sur l'enveloppe psychique, dont l'origine freudienne est la notion de limite du Moi développée dès 1895 dans l'Esquisse (Houzel, 1987), elle introduit la notion de peau psychique. « La thèse, écrit-elle, est que, sous leur forme la plus primitive, les parties de la personnalité sont ressenties comme n'ayant aucune force liante entre elles et doivent de ce fait être tenues passivement ensemble grâce à la peau faisant office de limite » (Bick, 1967, p. 135). Elle

montre, ce que je vais développer plus loin, que des sujets qui connaissent des difficultés à se constituer une peau psychique peuvent développer un processus de seconde peau, « substitut à cette fonction contenante de la peau » (*Id.*, p. 136) et que dans de tels cas, une pseudo-indépendance aux objets externes, dont la fonction contenante ne peut être introjectée, remplace une dépendance normale.

En 1975, paraissent plusieurs écrits de D. Meltzer dont un ouvrage traduit en français dans lequel il mentionne le concept d'identification adhésive développé par E. Bick (Meltzer, 1975) pour approcher un processus qui se déroulerait antérieurement à celui de l'identification projective. L'identification adhésive serait un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187). Cependant, contrairement aux autres modalités d'identification, ce type d'identification ne donnerait pas lieu à la transformation du sujet. D. Meltzer prolonge l'analyse d'E. Bick en proposant l'idée que, contrairement à l'identification projective qui suppose qu'une qualité contenante soit reconnue à l'objet externe, l'identification adhésive se déploierait dans une dimensionnalité simplifiée. La fonction contenante de l'objet restant ignorée, la fantasmatisation qui ouvre à la pensée permettant d'imaginer l'objet autrement que tel qu'il est vu en surface est impossible. Ainsi, l'auteur se réfère à Wilfred Ruprecht Bion selon lequel l'activité de pensée est corrélative de la fonction contenante de l'objet externe puis de celle de l'objet interne (Bion, 1962) et il avance l'idée que dans le cas de l'identification adhésive, il n'y aurait pas d'introjection possible puisque la contenance reste ignorée et que le processus consisterait à coller en surface à l'objet. Il différencie également les cas où le maintien dans la « bi-dimensionnalité » – c'est à dire la dimensionnalité qui précède celle où la fonction contenante est intégrée – est « un échec primaire du développement » des cas où il est « une organisation défensive régressivement » (Meltzer, 1975, p. 247) à laquelle peut avoir recours un sujet dans son enfance.

Dans son article paru en 1986 faisant suite à une communication de 1975, E. Bick expose comment elle en est venue à proposer le concept d'identification adhésive pour désigner un processus qu'elle avait tout d'abord cru être celui d'une identification projective. Elle décrit notamment le cas d'une patiente qui procédait par mimétisme en répétant ses phrases et l'analyse comme un « collage » en surface à la personne de l'analyste (Bick, 1975, p. 143). Dans cet article, elle utilise l'expression « identification adhésive » mais on constate que, par la suite, E. Bick préférera employer le terme d'identité adhésive qui lui semble plus approprié pour décrire ce qu'elle analyse comme un état (Haag, 2002). Elle distingue ainsi l'identité adhésive de l'identification adhésive comme processus auquel D. Meltzer continuera à s'intéresser pour mieux comprendre les phénomènes autistiques.

L'identité adhésive serait un mode de défense face au danger que les parties de la personnalité, n'étant pas liées, tombent en morceaux. Ce ressenti apparaîtrait quand l'enveloppe psychique est perçue comme présentant des discontinuités ou des « trous » qui ne permettent pas de contenir les parties de la psyché. Pour survivre, le sujet s'agripperait par l'un de ses sens à son environnement et s'y collerait. E. Bick donne l'exemple d'un nourrisson qui, retiré du sein et allongé, le dos sur les genoux de sa mère, attrape ses deux mains et, maintenant une tension, les porte vers son visage pour le tenir. Elle explique que le nourrisson se colle, tel une « ventouse », à la perception de son corps tenu musculairement, formant une seconde peau qui vient combler l'absence de contenant. Elle relève que, cependant, ce système de défense ne permet pas la constitution d'un contenu, c'est-à-dire d'un objet interne. C'est pourquoi E. Bick dit que le monde du nourrisson à cet instant est bi-dimensionnel, « un monde plat » (Bick, 1975, p. 145) et que cet état, où il n'y a pas de relation autre qu'adhésive avec l'objet, est « sans création mentale » (Haag, 2002, p. 191).

L'identité adhésive puis l'identification adhésive constituent les étapes premières que traverse le bébé dans la constitution de son enveloppe psychique. Peut-on envisager que de tels processus se déploient pour le petit enfant de trois ans qui découvre l'école ? Pour commencer à répondre à cette question, notons tout d'abord qu'E. Bick évoque le cas d'une mère dont le bébé fut observé. L'auteure écrit que « le besoin de s'agripper se manifestait de la même manière chez la mère [...]. Elle décrivait combien c'était un réconfort pour elle de voir la tour de la poste éclairée et d'entendre le hululement d'un hibou. Dans sa détresse, elle aussi se collait avec les yeux et les oreilles à quelque chose de sensoriel, différent de l'environnement habituel, sur lequel elle pouvait se fixer » (Bick, 1975, p. 149). L'auteure relie ces phénomènes au changement d'identité expérimenté, non seulement par la mère mais aussi par les autres membres de la famille à la naissance d'un bébé. Ainsi, le sujet peut retrouver un état d'adhésivité passager lors d'événements qu'il perçoit comme mettant en péril son enveloppe interne et il s'agit alors d'une organisation défensive. On peut faire l'hypothèse que le fait que l'enfant soit considéré à l'école comme un élève et non plus comme un tout-petit dans sa famille – et vis-à-vis duquel un adulte a des attentes pour lui inédites – est susceptible de provoquer chez lui un sentiment passager de perte d'identité qui serait évacué en partie grâce au discours de l'enseignant. En outre, si l'on se réfère aux travaux de Bernard Golse, ce moment où le sujet change de place (enfant dans la famille / élève dans la classe) intervient dans une période d'affirmation de soi pour l'enfant de trois ans (Golse, 1985). Il me semble qu'il serait intéressant d'étudier plus avant les effets de cette concomitance, notamment sur le sentiment de continuité. Par exemple, il est possible que, dans ce passage d'une place à l'autre, un « trou » dans le savoir (qui je suis ?) vienne perturber l'activité de penser de l'enfant et le pousse, dans un mouvement défensif, à retrouver passagèrement une modalité d'être bidimensionnelle. C'est d'ailleurs à l'aide de cette

construction théorique que Myriam Boubli étudie les processus adhésifs qui peuvent se réactiver au moment de l'adolescence. En partant de la proposition selon laquelle « il arrive que nous reprenions contact, passagèrement ou de façon durable, en période de crise avec cette modalité d'être bidimensionnelle » (Boubli, 2005, p. 51), elle écrit avoir plusieurs fois constaté « que l'avènement pubertaire mobilisait une régression telle que certains processus du fonctionnement mental très archaïques sont convoqués, revisités » (*Id.*, p. 52).

Ce que je viens de présenter me semble pertinent pour continuer à analyser la scène entre Inès et Maëlle et envisager ce qui pourrait se passer pour l'élève. Si celle-ci peut s'être sentie suffisamment sécurisée pour oser une tentative, je fais l'hypothèse que l'intervention de l'enseignante pourrait avoir été vécue par l'élève comme une rupture dans sa continuité psychique indispensable au sentiment de sécurité. En effet, si cette intervention laissait par exemple à Maëlle l'impression que sa réponse était fautive, cela pourrait constituer une attaque à la confiance en elle qui lui avait permis d'entrer dans l'activité. Maëlle dont la proposition n'a pas été reçue par Inès pourrait développer le sentiment de ne pas être consistante à l'intérieur et, comme l'explique E. Bick, redouter un écoulement, une fuite dans l'enveloppe qui contient sa personnalité. Au sentiment d'être à l'abri dans une enveloppe qui les contienne, elle et son enseignante, pourrait succéder celui d'une enveloppe percée. Ces éléments m'amènent à avancer l'hypothèse que la passivité et le silence de Maëlle qui suivent pourraient être la manifestation d'un processus inconscient d'agrippement adhésif face au danger psychique de tomber en morceaux (Bick, 1975, p. 147) dans le néant auquel ouvre la brèche. Ce repli de Maëlle pourrait être le résultat d'un mécanisme de seconde peau, tel que le décrit E. Bick. Or, ce processus, tout en la protégeant d'un risque, empêcherait également tout objet, dont les savoirs, de pénétrer son monde interne.

Conclusion

Dans la certaines situation d'enseignement – et plus particulièrement au moment de l'entrée à l'école maternelle où l'enfant connaît un remaniement de sa personnalité qui peut lui laisser un éprouvé de danger de tomber en morceaux –, il me semble possible que l'élève puisse être temporairement être animé par des processus adhésifs qui viendraient contrarier son apprentissage. La nouveauté constituée par la situation de classe ainsi que la séparation de l'enfant et de ses parents sont deux facteurs de rupture intellectuelle et affective pouvant mener l'enfant à se protéger dans une position d'agrippement musculaire par l'un de ses sens. Ainsi peut-on observer des enfants immobiles dans la salle de classe, le regard figé sur un objet ou l'oreille tendue vers un bruit auquel ils s'accrochent. Dans les cas non pathologiques, cet état est provisoire. Les enfants retrouvent rapidement un sentiment de sécurité et peuvent investir l'espace scolaire.

Parmi ceux-ci, cependant, certains peuvent traverser une phase où se développe un processus d'identification adhésive à un autre enfant ou à l'enseignant. Lors de l'analyse d'extraits de comptes rendus d'observations menées par de futurs analystes dans la continuité de la formation à la Tavistock clinic, Odile Gavériaux (2004) identifie ce type de comportements dans divers lieux d'accueil du petit enfant, dont une école maternelle. Elle souligne la recherche, par l'enfant, d'une personne ou d'un objet auquel se raccrocher au moment de la séparation du matin qui met à mal l'assurance qu'il avait en présence de sa mère. Dans le cas d'une identification adhésive à l'enseignant, l'enfant peut imiter l'adulte et, en surface, sembler acquérir des savoirs et modifier son rapport au savoir, tandis que, lorsque ces savoirs sont convoqués dans d'autres contextes, l'enfant ne sait pas les mobiliser. Or, selon E. Bick, l'identification adhésive ne donne lieu à aucune création mentale. On peut donc penser que l'enfant qui connaît ces processus d'identification selon un mode adhésif ne serait pas en mesure d'intérioriser le savoir transmis et qu'il pourrait avoir besoin d'un autre afin de retrouver sa fonction contenante nécessaire à l'apprentissage.

Comme on vient de le voir, il est possible que dans une situation où un enseignant instaurerait inconsciemment une relation d'emprise avec un élève – avec le désir inconscient de lui imposer un rapport au savoir pouvant faire rupture avec celui construit précédemment –, des processus menant à une attitude passive ou en imitation de l'enseignant se développent chez l'élève.

Cette hypothèse peut être reprise afin de poursuivre l'analyse des effets de la relation intersubjective entre l'enseignant et l'enfant sur le déploiement de l'activité de penser du futur élève. Elle me semble également pouvoir constituer une base pour continuer à réfléchir sur le devenir du Je de l'enfant lorsqu'il devient élève, notamment par la possible constitution d'un savoir spécifique du « Je sur le Je » que j'ai proposé d'appeler le « Je-élève ».

Références bibliographiques

- 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*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (1996). Note sur le *modus operandi* du rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 145-158). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bick, E. (1967). L'expérience de la peau dans les relations d'objet précoces. In M. Harris-Williams (dir.), *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick* (p. 135-139). Larmor-Plage : Éditions du Hublot.

- Bick, E. (1975/1986). Considérations ultérieures sur la fonction de la peau dans les relations d'objet précoces. In M. Harris-Williams (dir.), *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick* (p. 141-152). Larmor-Plage : Éditions du Hublot, 1998.
- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 2003.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et 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.
- Boubli, M. (2005). L'identité adhésive à l'adolescence, réaction au second choc esthétique ? *Adolescence*, 51, 51-65.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.
- Chaussecourte, P. (2006). Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick. *Connexions*, 86, 49-65.
- 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.
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes. 1, 1890-1920*. Paris : PUF, 1984.
- Freud, S. (1915/1917). *Leçons d'introduction à la psychanalyse. Œuvres complètes. Volume XIV*. Paris : PUF, 2000.
- Gavarini, L. (2003). L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et La Société*, 147, 71-93.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Congrès de l'AREF*, Strasbourg. Récupéré du site du colloque : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf
- 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. Présenté au congrès de l'AREF, Montpellier. Récupéré du site du colloque : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99%C3%A9ducation>
- Gavériaux, O. (2004). L'observation selon Esther Bick : une méthode pour découvrir le monde émotionnel de l'enfant. In P. Delion, *L'observation du bébé selon Esther Bick : son intérêt dans la pédopsychiatrie aujourd'hui* (p. 237-263). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Golse, B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, compléments sur l'émergence du langage*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2008.
- 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.
- Houzel, D. (1987). *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris : In press, 2010.
- Kannengiesser, V. (2015). L'entrée à l'école maternelle : naissance du Je-élève et autonomie de l'activité de penser (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.
- Klein, M. (1946/1952). Note sur quelques mécanismes schizoïdes. In *Développements de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1968.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mahler, M. (1968). *Psychose infantile : symbiose humaine et individuation*. Paris : Payot & Rivages, 2001.
- Meltzer, D. (1975). *Explorations dans le monde de l'autisme*. Paris : Payot, 1984.
- Memmi, D. (1999). L'enquêteur enquêté. De la connaissance par corps dans l'entretien sociologique. *Genèses*, 35, 131-145.

- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 59-115). Paris : L'Harmattan.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Winnicott, D.-W. (1952). L'angoisse associée à l'insécurité. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 198-202). Paris : Payot, 1969.
- Winnicott, D.-W. (1960). La théorie de la relation parent-nourrisson. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 358-378). Paris : Payot, 1969.
- Winnicott, D.-W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002.

Véronique Kannengiesser

Laboratoire CIRCEFT, CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes St Denis

Pour citer ce texte :

Kannengiesser, V. (2016). Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle. *Cliopsy*, 15, 45-58.