

# Socialisation, liens et transfert en maternelle

*Ce n'est pas un signe de bonne santé que d'être bien adapté dans une société profondément malade.*

Jiddu Krishnamurti

La normalisation néolibérale de l'éducation s'accélère. Aujourd'hui, on dit qu'elle est disruptive comme l'ensemble du système auquel elle appartient et qui, Kamikaze, semble avoir délibérément opté pour notre chute collective dans un abîme sans espoir de retour. Les options consuméristes de tous les productivismes entravent incontestablement la régénérescence de la nature, et par conséquent, la survie de l'humanité. Ce constat fait, nous pouvons en déduire que l'école sécrétée par ce monde a fait fausse route. Elle a, honnêtement, perdu tout crédit. Elle a fait souffrir les enfants des humbles. Elle n'a épargné personne. Sans retenue, elle a ennuyé, complexé, maltraité, vexé, humilié, exclu et continue de le faire sans scrupule. Elle a largement contribué à générer la société dégradée dans laquelle étouffent les jeunes générations par manque de perspectives d'avenir.

## La socialisation

La « socialisation » est l'un des principaux objectifs de l'école maternelle. Que signifie ce terme? Il assigne à l'école le rôle de former les jeunes enfants à leur entrée dans le monde. En pratique, certains d'entre eux ont déjà connu une collectivité comme la crèche centrée sur le bébé et tentant de recréer une atmosphère douillette, des rythmes et des rapports rappelant le cocon familial. L'école, même si elle est dite maternelle, ne se focalise plus essentiellement sur la sécurité affective de l'enfant. Elle accompagne son évolution qui le conduit à s'intéresser et à s'ouvrir aux autres et au monde. Elle initie les enfants à l'univers scolaire qu'ils auront probablement à fréquenter durant les deux décennies de leur vie à venir. Dans ce contexte, traditionnellement, se socialiser consiste essentiellement à supporter des conditions de vie institutionnelle imposées, à vivre en bonne entente avec les autres, à se soumettre aux règles de la collectivité et à répondre aux attentes de l'école <sup>1</sup>. Selon la tradition scolaire, socialisation serait synonyme d'adaptation . Or, selon Barbara Stiegler<sup>2</sup>, « la catégorie d' « adaptation », qui vient notamment du darwinisme, a colonisé tous les champs de la vie humaine collective. L'adaptation est habituellement un signe de bonne santé comme par exemple en psychologie, où l'adaptation à son environnement est un critère fondamental de bonne

---

1 A ce sujet, voir la très pertinente étude du concept de socialisation dans une petite section en école traditionnelle : Darmon Muriel, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, 2001/1 (n° 11), p. 515-538. DOI : 10.3917/sr.011.0515. URL : <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2001-1-page-515.htm>

2 Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter, un nouvel impératif politique*, NRF Essais, 2019.

santé mentale. Or, une ambivalence fondamentale découle d'une sur-adaptation à un système délétère. Ce qui était sensé être signe de bonne santé est peut-être signe de maladie. »<sup>3</sup>

La pédagogie Freinet interprète différemment le concept de socialisation. Nous allons tenter de définir plus précisément la singularité de cette approche.

### **Le vif du sujet**

*« Par son essence inachevée et naturellement indéterminée à la naissance, l'homme jouirait d'une supériorité sélective du fait de l'extraordinaire plasticité des adaptations culturelles au regard de la sélection naturelle. La culture et la technique se substituant à la programmation instinctuelle des autres animaux, créent la possibilité d'adaptations extrêmement plus rapides que celles permises par le processus darwinien de sélection naturelle, fondé sur la transmission des caractéristiques génétiques. »<sup>4</sup>*

Par ses sens, l'enfant est en lien avec son environnement dès sa vie intra-utérine. Durant ses premiers mois de vie, il ne distingue pas clairement son intégrité de l'environnement extérieur. Il confond le sein nourricier, le corps de sa mère avec le sien. Il prend ses désirs pour la réalité jusqu'à ce qu'il se fasse une raison et accepte les frustrations, soutenu tant bien que mal par les adultes tutélaires. Même si rien n'est définitivement joué, ces premières expériences laisseront des traces dans sa mémoire et impacteront en profondeur sa singularité émotionnelle. La teneur de ses relations amoureuses, amicales et sociales sera marquée du sceau des premiers émois partagés généralement avec sa mère. Son rapport au monde, sa curiosité, ses mémoires, sa capacité à goûter à l'aventure de la vie seront nuancés par le souvenir inconscient de ses premiers liens. « Le développement du bébé se joue entre le registre de l'interpersonnel et celui de l'intrapsychique. [...] Ainsi donc, ce qui se passe pour le très jeune enfant dans sa réalité externe commande, en partie la construction de sa réalité interne d'où les enjeux éthiques de la qualité des soins qui lui sont prodigués par les adultes au tout début de sa vie, qu'il s'agisse des parents ou des professionnels, et notamment du fait de l'étonnante plasticité cérébrale qui est une caractéristique de l'espèce humaine.

---

3 Barbara Stiegler, *S'adapter à une société malade ?*, Entretien Thinkerview  
<https://www.youtube.com/watch?v=uSSFmNHgJQQ>

4 S. Missonnier, *Compétence et dépendance, éloge de l'inachèvement*, In *Y a-t-il encore une petite enfance ? Le bébé à corps et à cœur*, Sous la direction de Sylviane Giampino, ERES, 2013

Cette plasticité cérébrale est le corollaire obligé de la néoténie<sup>5</sup> humaine fondamentale, c'est-à-dire de l'immaturation du nouveau-né humain. [...] Ceci ne légitime en rien la stimulation seulement quantitative des interactions précoces mais souligne, en revanche, l'importance de la qualité des soins apportés aux bébés qui doivent impérativement se dérouler en atmosphère de plaisir partagé. Quant à la subjectivation de l'enfant (soit le fait de se sentir exister comme une personne distincte des autres eux-mêmes vécus comme des personnes) passe inévitablement par l'accès à l'intersubjectivité, via un double processus d'intériorisation et de spécularisation qui permet à l'enfant de découvrir l'autre non seulement comme un objet-autre-que-soi, mais comme un autre sujet au même titre que lui-même. »<sup>6</sup>

Les enseignants de maternelle devraient tirer de ces réflexions quelques leçons qui pourraient infléchir leur approche et leurs pratiques pédagogiques. L'école ménage peu de place à la subjectivité de l'enfant alors qu'elle est le siège et le moyen de son auto-élaboration.

L'élève qui entre à l'école maternelle est de même nature que le fœtus qui réagit aux interactions suscitées par l'environnement extérieur au liquide amniotique. Il est de même nature que le nouveau-né « s'accordant<sup>7</sup> » dans les bras de sa maman. Il est capable, à l'école, de continuer d'apprendre comme il a commencé, dès le début de sa vie, d'une part en s'adaptant aux nécessités de survie, et d'autre part en tâtonnant, en expérimentant, par mimétisme intersubjectif avec des êtres chers. Il est difficile pour les enseignants d'admettre que les apprentissages ne commencent pas à l'école. Même s'ils le reconnaissent, ils manquent d'imagination pour accompagner ce processus naturel, redoutant peut-être de s'exposer par une démarche innovante. Ayant souvent été de bons élèves adaptés, ils campent obstinément dans le confort de croire en la transmission descendante comme unique voie d'accès aux connaissances. D'autant plus que cette manière traditionnelle d'enseigner laisse des traces tangibles du travail du maître notamment, et c'est un paradoxe, à travers les évaluations des enfants.

Sylvain Missonnier<sup>8</sup> rappelle « que la qualité de l'attention qu'on accorde au bébé et des soins qu'on lui apporte a un impact énorme sur sa construction psychique et même cérébrale ». Il

---

5 Définition Larousse : « Caractéristique des groupes d'êtres vivants présentant à l'état adulte des caractères qui, dans les groupes voisins, sont purement infantiles, larvaires ou même fœtaux. (Une série de caractéristiques du genre humain ont été interprétées en termes de néoténie.) Wikipédia : (extrait) « Selon cette approche, la boîte crânienne non soudée à la naissance, l'absence de pilosité du bébé ou la faiblesse de l'appareil musculaire sont des marques de néoténie.

6 Bernard Golse. Note correspondant au contenu de l'audition dans le cadre des travaux de la commission sur le « développement du jeune enfant, les modes d'accueil et la formation des professionnels » Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGSC), Paris, le 6 novembre 2015 (p 2)

7 Maya Gratier, *Harmonies entre mère et bébé, Accordage et contretemps*, in *Enfance et Psy*, 2001, n°13, p 9 à 15. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-1-page-9.htm#>

souligne « l'extrême vulnérabilité des petits humains, et de leur longue dépendance à l'égard des « êtres-humains-proches ». La fragile conquête intersubjective de la socialisation constitue une étape nécessaire, longue..., et surdéterminée par la qualité de la reconnaissance de l'investissement familial collectif et politique de cette néoténie. »<sup>9</sup> Il poursuit : « La chance, c'est qu'en raison de ce temps de gestation quelque peu écourté, le nouveau-né humain est le seul nouveau-né mammifère à ne pas construire son cerveau entièrement *in utero* et à en achever l'organisation à l'air libre, après la naissance, soit au contact de son environnement, et en particulier dans sa rencontre avec le travail psychique d'autrui (parents ou professionnels).<sup>10</sup>»

### **La mobilisation de la motivation dans l'activité graphique**

L'éveil des sens s'opère dans la mesure où le bébé investit affectivement l'autre qui l'affectionne et communique avec lui. Le sujet s'élabore par l'action et la pensée dans l'intersubjectivité d'une relation sécurisée. Il n'est pas de raison justifiant l'interruption de ce processus à l'âge d'entrer à l'école et dans aucune matière, langage oral, graphique, corporel, artistique ou scientifique. La pédagogie Freinet se distingue par sa manière d'aborder les savoirs qui n'ont d'existence qu'à travers les langages qui les portent et qui leur donnent sens. Défini comme l'« Ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience. <sup>11</sup>», le savoir n'a de valeur que par l'usage qu'en fait l'humanité. La meilleure façon d'apprendre passe par la manipulation et la pratique des langages mettant en œuvre ces savoirs. C'est la raison essentielle pour laquelle l'expression et la communication sont centrales dans les méthodes Freinet. Prenons l'exemple concret de l'apprentissage du graphisme. À 3 ou 4 ans, l'enfant fait un grand pas en avant dans le domaine graphique comparable à celui effectué dans le domaine du langage durant ses 36 premiers mois. Cela concerne, à la fois, les symboles reçus par ses sens, particulièrement la vue, et ceux produits par sa main. L'enfant n'arrive pas vierge de traits, d'écrits et d'images en entrant à l'école. Comme pour le langage verbal, l'enfant comprend davantage les dessins qu'il n'est capable d'en produire. Il capte des images animées conçues ou non pour lui. Il suit des récits d'albums jeunesse et s'il est stimulé, s'il dispose d'outils, il aime s'essayer à griffonner. Les adultes ont des conseils à lui apporter, par expérience, sur la manière de tenir le crayon par exemple. L'enfant tâtonne, choisit la bonne main et la manière qui lui semble la meilleure pour dessiner. Point n'est besoin de leçon didactique ni

---

8 Sylvain Missonnier : psychologue, professeur de psychologie clinique à l'université Paris Descartes et psychanalyste. Il dirige depuis 2012 le laboratoire «Psychologie clinique, psychopathologie, psychanalyse».

9 S. Missonnier, *Compétence et dépendance, éloge de l'inachèvement*, In *Y a-t-il encore une petite enfance ? Le bébé à corps et à cœur*, Sous la direction de Sylviane Giampino, ERES, 2013

10 Idem

11 <https://www.cnrtl.fr/definition/savoir>

pour observer, ni pour lire les images, ni pour en concevoir. Seuls comptent la mobilisation de la motivation à l'entraînement par une pratique quotidienne. L'enfant apprend en étant artisan de lui-même. Le désir de dessiner n'est pas présent chez tous les enfants entrant en maternelle. Même si cela peut paraître caricatural, les habitudes culturelles sont telles, qu'encore aujourd'hui, les garçonnets de milieu modeste n'ayant pas été initiés aux plaisirs du dessin par leurs proches, sont attirés par d'autres jeux symboliques plus actifs. La présence en classe de fillettes de 4 ans qui aiment dessiner est un facteur mobilisateur pour les plus jeunes qui souhaitent les imiter pour acquérir leur savoir-faire. Ponctuellement, le forçage par le maître peut en mettre en route certains. Rapidement des effets positifs peuvent en découler. Dans une classe où les contraintes sont limitées, l'enfant accepte d'autant mieux de se soumettre à quelques obligations. Si une fois dans la journée, il se doit d'obéir à un ordre qui lui est adressé personnellement, dans la mesure où il sent qu'il ne relève pas d'un pur arbitraire, il s'y résout de bon aloi. Les jours passant, ce moment devient une habitude et pointe le jour où, de lui-même, il se met à l'ouvrage sans le rappel à l'ordre du maître, signe possible d'un début de plaisir à pratiquer le langage graphique. Les éducateurs, les parents, les enseignants ont le devoir d'influencer l'enfant pour qu'il s'empare du crayon. Même si l'expression graphique ne figure pas dans les premiers langages dans lesquels s'épanouissent tous les enfants, il est indispensable au bon développement personnel et social de chacun qu'il en acquière la meilleure maîtrise possible. Dans l'actuelle occidentalisation du monde, la domination du langage graphique, en particulier de l'écriture, est une condition de la liberté humaine. Savoir lire et savoir écrire fondent l'autonomie dès l'enfance car ils donnent accès à l'ensemble des autres connaissances intellectuelles. L'écriture surgit naturellement du graphisme. Dès 3 ans, quand l'enfant commence à symboliser, des lettres apparaissent au milieu de ses gribouillis. A 4 ans, il forme déjà des mots qui se séparent du dessin. A 5 ans, il s'engage dans le travail d'apprentissage de l'écrit-lecture pour largement le maîtriser à 7 ans. En parallèle, le dessin évolue de manière distincte, tout comme les mathématiques ou la géométrie apparues, elles aussi, dans le magma des premiers signes graphiques. Dans une classe où les enfants sont libres de dessiner, les exercices graphiques sont superflus voire même nuisibles à l'imagination, car s'imposant comme modèles, ils étouffent la spontanéité de la créativité enfantine.

Susciter la motivation de l'enfant à dessiner est affaire de liens aux pairs comme aux adultes. Ce constat justifie la revendication élémentaire de limiter à vingt l'effectif d'un groupe-classe de manière à rendre possibles et vrais des affinités et des attachements entre enfants et avec les adultes de référence. Une excessive concentration d'individus en un même espace accroît l'anonymat et les risques de tensions et d'incompréhensions. La qualité de la reconnaissance de chaque sujet requiert un espace adéquat et une organisation adaptée. La gestion de la classe ne peut être pervertie par une

réglementation excessivement rigide où les sautes d'humeur des adultes créent une atmosphère délétère et empêchent les sujets de se risquer à entrer en relation les uns avec les autres. L'éducateur doit être suffisamment disponible, d'humeur suffisamment stable et détendue pour proposer un cadre appelant des relations pacifiques et conviviales au sein du groupe. Les liens ne peuvent se décréter artificiellement. Ils se développent selon des désirs croisés animés par la curiosité des sujets les uns envers les autres. En salle de classe, les désirs (d'apprendre) peuvent être cultivés dans la mesure où ils sont pris en compte et dynamisés par le jeu de l'organisation du groupe, de l'espace, du temps et du matériel. La « leçon » n'est plus le point de départ obligé de toute séquence. Elle n'est pas bannie de la salle de classe, seulement, elle intervient opportunément selon les nécessités qui affleurent au fil des centres d'intérêts culturels. Le rôle du maître est de stimuler les émulations, d'instituer les coopérations, d'entretenir la dynamique du groupe. Avec la plus grande délicatesse et le plus profond respect des mineurs qui lui accordent leur confiance, il incite à l'expression, il essaie d'enrichir toujours davantage les quêtes individuelles et collectives en suggérant de possibles extensions et rebondissements.

### **Les liens et leurs enjeux dans le groupe classe**

Si l'on se place du point de vue des enfants, passées les premières craintes de l'inconnu, à la rentrée, ils commencent généralement par repérer le matériel, puis les pairs, ensuite les adultes et enfin les locaux. La question des savoirs et des apprentissages, même si elle est entretenue par le milieu des proches, demeure bien abstraite pour ces écoliers novices. S'ils osent, prioritairement s'emparer des objets mis à leur disposition, c'est parce qu'ils sont explicitement à leur portée, de manière tentatrice, et s'il le faut, à renfort d'invites de la part des adultes présents, parents et professionnels. Il est plus aisé, dans un premier temps, de prendre un jouet ou un feutre que de s'adresser à un inconnu fût-il un pair, hormis pour ceux qui ont déjà tissé des liens de camaraderie avant l'école dans leur voisinage ou plus communément à la crèche. Dans une classe où les enfants ont la chance de rester deux ans, les aînés jouent un rôle fondamental dans l'intronisation des nouveaux-venus. Ils procèdent à une véritable initiation symbolique et naturelle. Pour eux qui ont brisé la glace voilà déjà un an<sup>12</sup>, toutes les règles d'organisation de la classe sont déjà intégrées même si parfois ils ne les respectent pas – Enfreindre les règles est partie prenante des jeux du processus de maturation. Accompagner des plus jeunes est gratifiant pour ces « grands » qui savent mieux et plus et qui ouvrent des voies et font entendre leur voix. Le maître les encourage à l'entraide, à montrer aux plus jeunes comment s'y prendre pour évoluer en toute autonomie dans la

---

12 Ce souvenir est déjà lointain à l'échelle relative de leur jeune âge car un quart de leur vie a déjà passé depuis leurs premiers pas dans l'école...

classe et dans un sens moral. Il est parfois tentant, pour les plus grands, d'avoir une emprise sur les plus jeunes et, par exemple, de les inciter à des actes répréhensibles (se rendre dans une salle interdite hors de la présence d'un adulte, ouvrir une armoire réservée, se cacher dans un recoin de la cour, la récréation terminée...). Aussi, le maître met régulièrement en exergue les bons gestes que les aînés sont capables de transmettre : comment bien se comporter dans et pour le groupe et montrer des usages techniques. Les premiers gestes des enfants entrant en petite section consistent d'abord à établir des relations de confiance (ou de défiance) au hasard des rencontres de tempéraments. Ensuite, ils tentent de repérer et de comprendre les rituels institutionnels. Qu'il s'agisse de jouer avec des voitures miniatures, des poupons, des jeux de construction ou qu'il soit question de dessiner et de peindre, pour les enfants, ce sont, avant tout, des activités naturelles, « occupationnelles » et plaisantes de leur vie quotidienne à l'école. Ils n'ont ni le sentiment ni la conscience de leurs dimensions éducatives. Ils s'y adonnent par plaisir d'agir isolément ou en connivence avec des camarades, des copains ou des amis. C'est le maître qui maintient le cap en signifiant aux enfants qu'il s'agit là de travail et d'apprentissages qui justifient son autorité éducative pour donner à ce « faire » un tour « scolaire », une rigueur et une direction. C'est sa mission, son contrat institutionnel, son devoir.

### **Place des cultures dans les apprentissages**

Même si l'école ne peut pas tout, le moment de la classe se devrait d'être un espace de dépassement de l'hégémonie culturelle bourgeoise et sa conséquence, le mépris de classe. Avec une égale humilité, le maître est garant de la reconnaissance de chaque enfant dans sa culture d'origine dans la perspective d'une implication rigoureuse de chacun dans son travail sans être entravé ou inhibé par l'humiliation de se voir absentéisé, effacé dans son existence culturelle. Chacun peut être mutuellement accepté, reconnu et apprécié dans son identité psychique et culturelle, dans sa singularité. Cette posture offre l'opportunité pour chacun, à parts égales, d'exister et de s'investir dans des tentatives de penser la réalité matérielle, intellectuelle et spirituelle de l'humanité du groupe-classe dans une culture commune. Pour s'approprier un langage, le sens du message exprimé et le plaisir partagé de la communication sont bien plus importants que le lexique. Par ses techniques et ses méthodes, la pédagogie Freinet fait le pari d'autoriser chaque enfant à prendre en main ses apprentissages. Elle se fixe pour mission d'aider chaque enfant à cultiver le désir d'apprendre. En promouvant l'expression, la création, le tâtonnement expérimental et la coopération, elle se veut en rupture radicale avec la traditionnelle reproduction sociale par une école imposant une culture monolithique.

En petite section, le maître attend des enfants de trois ans qu'ils vivent avec un intérêt positif (libidinal?!) dans la classe sans gêner les autres. La rentrée est facilitée pour ceux qui restent une seconde année dans la même classe. Connaissant les rouages, ils se mettent aisément en route. Ils entraînent les plus jeunes à se mettre au travail par mimétisme identificatoire. D'une façon générale, les « petits » sont avides de toute découverte, de toute activité. Ils sortent, chacun à leur rythme, de leur timidité initiale et se plaisent à fréquenter le coin cuisine et poupées, à jouer avec des voitures, un train, un bateau et des personnages miniatures, à construire en emboîtant ou en empilant, à jouer à deux ou à plusieurs. De temps en temps, ils dessinent, choisissent un puzzle ou un jeu de construction puis se dirigent vers les ateliers organisés par les adultes, découpage, collage, bricolage, jeu de société ou peinture. Aucune activité n'est obligatoire mais le maître est attentif au comportement et à l'attitude de chacun. Il note les copinages, la manière dont s'établissent et se tissent les relations dans le groupe, les façons singulières de communiquer. Il s'interroge sur les résistances de certains à aller vers quelque activité. Il remarque les rituels à l'arrivée en classe et mille autres détails au travers desquels il se forge une image de la personnalité de chaque enfant. Malheureusement, son effectif de 28 enfants en REP+ ne lui permet pas d'acquérir une connaissance approfondie de chacun. Certains se distinguent à ses yeux par des rencontres, des situations marquant son attention de manière plus ou moins consciente. C'est en cela que nous estimons inévitable de nous questionner sur l'importance de la personnalité du maître, sur son auto-connaissance par le travail d'exploration qu'il aura conduit sur lui-même. Ce maître ne produit aucune évaluation normative mais il accumule nombre d'éléments lui permettant de toujours mieux identifier les besoins hypothétiques de chaque enfant.

Si chez les petits moyens de maternelle, l'enseignant est moins sollicité par les contenus disciplinaires que ses collègues d'école élémentaire ou du secondaire, la richesse de sa culture, particulièrement en sciences humaines, étaye la pertinence de ses questionnements et sa posture d'éducateur. Sa curiosité culturelle, toujours en éveil, alimente et renouvelle régulièrement les propositions faites à ses élèves. Même si elle n'y suffit pas, l'érudition participe évidemment de la qualité de l'éducation des tout-petits. L'intervention du maître dans le domaine des relations sociales au sein de la classe est d'autant plus pertinente qu'elle est instruite par des échanges théoriques avec ses pairs, des lectures et des réflexions aiguisant ses observations « cliniques » des liens sociaux.

### **Tisser des relations pour coopérer**

Si l'on tient à élaborer une pensée pédagogique, il est essentiel de retrouver le sens originel de termes galvaudés ou dénaturés. En déclinant l'idée de socialisation à travers les concepts de liens

ou d'activités coopératives, nous escomptons clarifier le mode relationnel et l'idéologie à l'oeuvre dans nos pratiques pédagogiques. Le lien, nous l'avons vu, est intersubjectivité, rencontre de sujets désirants. Coopérer signifie travailler, agir, penser ensemble. Une réelle coopération nécessite un véritable engagement de sujets libres de toute injonction coercitive. Les individus sont impliqués dans des relations complexes mêlant liens affectifs par affinités et intérêts dans des actes de coopération dans un objectif partagé. Les relations continuent d'évoluer au fil des expériences partagées dans l'action et des échanges de pensées. Une certaine confiance est indispensable au transfert affectif entre pairs et avec les adultes. Les adultes garants de l'institution scolaire auxquels les parents ont confié leurs enfants ont à conquérir l'acceptation de l'autorité que leur confère le statut d'éducateurs. Les enseignants désirent cette reconnaissance dont ils ont besoin pour éduquer. N'ayant pas choisi d'être scolarisés, les enfants ne s'en réjouissent pas, les plus hostiles s'en consolent comme ils le peuvent. Mais très rapidement, ils prennent goût à retrouver des pairs, déclinaison informelle de l'effet socialisant de l'école.

### **Attachements et transferts de la maison à l'école**

De toute évidence, les liens affectifs entre élèves et maître n'ont aucune commune mesure avec ceux des relations parents-enfants. Dans les meilleurs des cas, l'enfant doit son existence, avant tout, au désir partagé des parents l'un pour l'autre. Durant la gestation, les parents se projettent dans leur maternité et leur paternité. Avec la naissance du bébé, ces dernières se concrétisent à travers les relations à l'enfant qui s'inscrivent dans la complexité de l'histoire sociale et familiale de chaque individu. Les transmissions culturelles sont immédiates et pour bonne part inconscientes. A leur arrivée à l'école, les enfants ont déjà reçu une importante formation culturelle qui, conjuguée à leur tonus singulier, a contribué à forger leur personnalité. Les liens qui s'établissent avec les enseignants sont d'une nature totalement différente. L'enseignant n'est en rien responsable de l'existence de l'enfant. Il est seulement chargé, par contrat avec l'État, d'enseigner et d'éduquer les enfants pendant au moins une année. Cette éducation fait l'objet d'un programme. Les liens se tissent progressivement au hasard des opportunités, des nécessités et des rencontres à la mesure de la singularité de chaque individu et de la dynamique au sein du groupe. Le maître n'a pas pour objectif d'établir, coûte que coûte, une relation transférentielle avec chacun de ses élèves. En cela la relation de cet adulte avec les enfants se distingue radicalement de la relation parents-enfant. Une relation affective n'est pas vitale pour le petit écolier alors qu'elle est inconditionnelle à sa survie dans la vie familiale. En classe, certains enfants sont capables de maintenir une grande distance entre eux et vis à vis de leur enseignant. Certains peuvent passer de longs mois sans adresser la parole au maître et se tenir loin de lui. Ce qui ne les empêche pas d'investir avec force cette relation

humaine lorsqu'ils ont établi la distance qui leur convient. Pour le maître, compte avant tout le bien-être de chacun de ses élèves. Il s'efforce de les rassurer car l'insécurité est la première source d'inquiétude pour les enfants quand ils font leurs premiers pas dans le monde scolaire. Certains redoutent de ne pas retrouver leurs parents, le soir venu. D'autres peuvent être gênés par la présence inhabituelle d'un grand nombre de congénères en un même espace. Le maître est confiant en la potentialité de chacun à trouver sa place. Il intervient au cas par cas, en fonction des besoins du moment. En ritualisant la journée de classe, il impose un rythme de vie, il « contient » par un cadre et des repères stables. De l'accueil du matin au moment de la réunion, les enfants passent d'une atomisation en activités individuelles ou en petits groupes à un rassemblement de tous où chacun dispose d'un temps pour montrer ou dire à tous. C'est l'occasion pour les enfants de prendre conscience du groupe et d'y inscrire leur identité par des déclarations libres. Dans ce va-et-vient et la possibilité de partager leur sensibilité, leurs réflexions, ils apprennent à « faire groupe », à prendre place dans la communauté.

### **De l'attachement aux valeurs sociales**

On apprend par soi-même, on apprend en dehors de l'autre mais on n'apprend pas sans l'autre. L'autre est multiple, à la fois guide et modèle. L'autre donne envie, il est un stimulant, il est un exemple de ce vers quoi l'on tend, un stade où l'on aimerait parvenir. L'autre est un repère. L'autre est investi affectivement, il fait l'objet de projections. Si cet investissement affectif est sans commune mesure avec celui qui lie l'enfant aux personnes qui l'élèvent depuis sa naissance, cet élan est de même nature. Il est fait du réinvestissement de sentiments familièrement connus pour avoir déjà été éprouvés et que l'on appelle ici, transfert. Un attachement à la figure de l'éducateur professionnel s'opère chez les élèves dans la complexité émotionnelle.

Pour l'enseignant, une reconnaissance de chaque élève est à l'oeuvre à travers l'identification de chacune des personnes constituant la trentaine d'élèves qui lui sont confiés annuellement. Il essaie d'avoir une conscience relativement claire de ce qui le lie aux enfants et de la teneur des liens entre enfants pour la durée limitée au temps passé ensemble dans sa classe précisément. S'il n'a pas une totale maîtrise des relations entre enfants et entre les enfants et lui-même, le maître connaît ce phénomène pour l'avoir déjà expérimenté, d'abord comme élève, et ensuite, vécu et intellectualisé comme maître au cours des années précédentes. Sa maturité, sa culture, son expérience pratique lui permettent de s'investir dans ce type de relations avec professionnalisme. Il se doit d'adopter une suffisamment bonne distance et une suffisamment bonne posture. Quelle que soit la teneur de ses propres pulsions face aux personnalités de ses élèves et de leur entourage familial, le maître a le devoir éthique d'accueillir avec une humeur égale, avec la même disponibilité, chacun d'entre eux.

C'est un exercice professionnel qui n'est pas donné instinctivement. Le maître doit se composer une posture. Il doit inhiber ses tendances naturelles, ses élans immédiats qui le conduiraient inconsciemment à des affinités électives n'ayant pas leur place sur la scène scolaire. Le maître a le devoir d'être juste parmi tous ses élèves et équitable envers leurs parents. C'est un principe, un travail de mise à distance, fruit d'analyses et de réflexions au sujet des réactions que lui inspire chaque sujet, qu'il s'agisse d'attrait ou de rejet. Il doit se questionner sur les raisons qui l'animent pour en acquérir un tant soit peu la maîtrise.

A leur entrée à l'école, leur culture sociale permet aux élèves un comportement déjà extrêmement policé et codé. Usagers de ce service public d'éducation, ils vont y parfaire leur formation psycho-affective et sociale. C'est au maître qu'incombe l'ajustement des relations élèves-maître même si chaque enfant a sa part du chemin à parcourir qui le sépare d'une relation éducative fantasmée, idéalisée, à la réalité de la relative disponibilité d'un maître accaparé notamment par plus de vingt-cinq autres soi-mêmes. Les études, qui réunissent en un même lieu maître et élèves, sont objet et sujet des relations dans la classe. Elles en sont le but, elles en sont la cause. La différence fondamentale entre la transmission familiale et la transmission culturelle scolaire réside dans le fait que les connaissances que l'école a le devoir de transmettre sont circonscrites en une énumération et des dispositions limitées par les programmes ministériels. Dans la famille, la culture transmise est brute, totale et majoritairement implicite, sans discrimination sinon celle tentée par la volonté des parents qui souvent leur échappe, leur file entre les doigts, soit en raison de l'environnement social, soit par l'intervention d'autres adultes tutélaires animés par des souhaits éducatifs contradictoires. Cette culture du milieu d'origine fait la différence entre enfants à l'école. C'est sur leur bagage culturel familial que s'opère la discrimination et la sélection scolaires. L'école sélectionne non-pas sur ce qu'elle enseigne mais sur ce qui est transmis par héritage et investissements culturels familiaux. C'est tout le paradoxe du système éducatif dont le constat est, désormais, clairement établi et face auquel nous nous trouvons impuissants compte tenu de la médiocrité des moyens à notre disposition pour contre-balancer cette injustice sociale entérinée par l'école malgré toutes les bonnes volontés. Ce n'est pas une fatalité mais sa remédiation nécessiterait une volonté politique qui n'a jamais été objectivement à l'œuvre depuis la création de l'école publique.

Jean Astier