l'enfant et les savoirs

Les savoirs sont, pour l'enfant, au centre de l'éducatif (apprentissages), mais aussi, pour tout sujet, au centre même de sa construction psychique (savoir inconscient). Comment s'articule le rapport de l'enfant aux différents savoirs suivant les divers moments de sa vie ? Mais aussi quels sont les différents savoirs que la société considère devoir transmettre à ses enfants ?

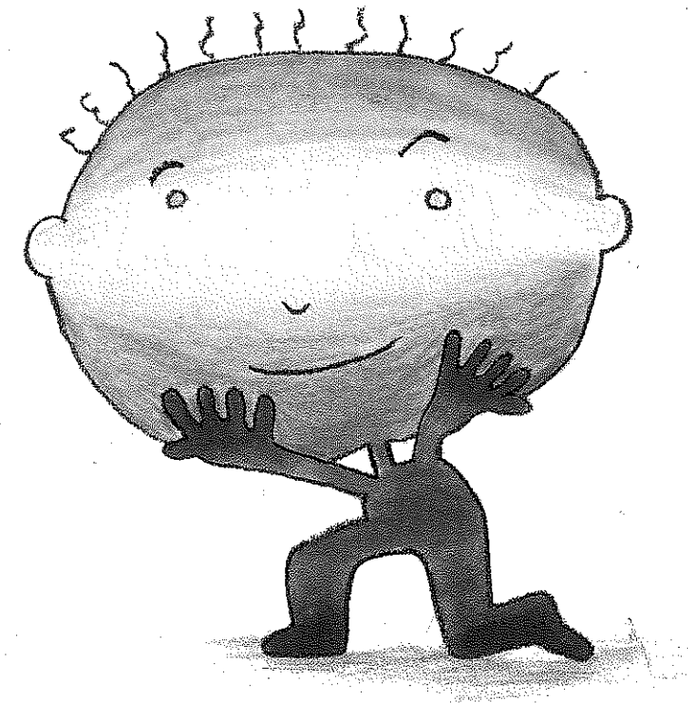
GIBERT JOSEPH
L'ENFANT ET LES SAVO
970409 RAU:2599 OFF
9 782865 864867
PRIX: 75.00

couverture : Tout pour plaire

GRAPE Groupe de Recherche et d'Action pour l'Enfance

la lettre DU GRAPE
l'enfant et les savoirs
numéro 27 MARS 97

la lettre DU GRAPE



l'enfant et les savoirs

numéro 27
MARS 97
Prix : 75 F

érès

la lettre DU GRAPE

Parution trimestrielle

Directeur de publication :
Serge Lesourd

Secrétaire de rédaction :
Anne-Lise Birukoff

Comité de rédaction :
Denise Bass
Pascal Bouchard
Laurence Gavarini
Martine Menès
Pascale Mignon
Arlette Pellé
Françoise Petitot

Rédaction :
GRAPE (Groupe de recherche et d'action pour l'enfance)
8 rue Mayran
75009 Paris
Tél. : 01 48 78 30 88

Administration :
Editions Erès
11 rue des Alouettes
31520 Ramonville Saint-Agne
Tél. : 05 61 75 15 76
Fax : 05 61 73 52 89

la lettre DU GRAPE
N° 27 - 1997

L'enfant et les savoirs

érès

Publié avec le concours du Centre national du livre

ISBN : 2.86586.486.3
© 1997, Editions Erès
11 rue des Alouettes, 31520 Ramonville Saint-Agne

la lettre DU GRAPE
N° 27 - 1997

L'enfant et les savoirs

Editorial
Serge Lesourd et *Pascal Bouchard* 7

Entre la famille et l'école : l'enfant
Jacky Beillerot 11

Le savoir de l'enfant.
De l'énigme sexuelle à la passion de la recherche
Paul-Laurent Assoun 15

La tortue et le lièvre : ou comment l'éducation réécrit la fable
Laurence Gavarini 35

Laissons les enfants rêver
Les savoirs imaginaires de l'enfant pendant la période de latence
Christine Arbisio 49

Le savoir à l'adolescence, entre images et mots
Frédéric Rousseau 57

Les rythmes de l'enfant. Histoire et enjeux d'un débat
Pascale Garnier 61

L'enfant-do
Philippe Grimbert 73

La qualification
Georges Juttner 85

RAM, RAM, tous les chemins mènent à la ROM. L'enfant, le savoir et le mythe informatique
Pascal Plantard 93

CLINIQUES
Bon vent
Anne Deneuvéglise 109

Regard d'un psychologue sur le savoir de l'enfant
Roger Voyazopoulos 117

L'inhibition, un mal nécessaire
Martine Menès 125

La critique du symbolique chez Fernand Deligny
René Lourau 131

LECTURES
La littérature de jeunesse, fiction et savoir
Anne Rabany 143

Immoral ! à propos de *La morale des enseignants* de Pascal Bouchard
Serge Lesourd 149

Individu et mémoire familiale de Annne Muxel
Olivier Douville 153

Livres reçus 157

GRAPE INFOS 163

Editorial

Serge Lesourd
Pascal Bouchard

L'enfant et les savoirs, l'équipe du comité de rédaction souhaitait mettre en perspective cette question du, ou des rapports de l'enfant aux savoirs divers qu'il rencontre dans son parcours pour devenir « grand ». En effet, trop souvent les écrits sur la question se résument aux savoirs enseignés à l'école, et il nous semblait important d'ouvrir la réflexion sur les autres formes du savoir auxquelles est confronté l'enfant : savoir insu de l'inconscient, savoirs traditionnels de la culture familiale, savoir-faire du jeu ou des éveils culturels.

Or la réception des textes, fort nombreux, envoyés par les auteurs pressentis nous réservait une surprise de taille. Quelles que soient les références théoriques des auteurs, quelles que soient leurs compétences dans les domaines des apprentissages et des connaissances, ils nous ont d'abord proposé une réflexion sur les conditions d'acquisition des savoirs, et non une réflexion sur les savoirs de l'enfant. Certes, comme l'affiche à la une un magazine récent, les enfants sont « tous des génies » — du moins est-ce le nouveau mythe moderne du bébé — et ce qui pose question, ce sont les apprentissages. Certes l'enfant est un être « apprenant », et les conditions qui permettent ou empêchent un apprentissage sont pour lui fondamentales, mais la question qui était la nôtre portait sur ce que doit apprendre l'enfant, sur ce que les adultes souhaitent lui transmettre ; or elle est restée souvent en souffrance. Les auteurs nous ont proposé des textes que l'on pourrait dire « pédagogiques », sans mettre sous ce mot de connotation négative ; en cela il nous semble que ce numéro de *la lettre* est bien dans « l'air du temps ». Il touche ainsi au quotidien des professionnels, aux préoccupations des parents, et aux inquiétudes diffuses de la société, mais il laisse ouverte cette question du contenu des savoirs. Serait-il si difficile de penser le

Serge Lesourd, psychanalyste, directeur de la revue. Pascal Bouchard, journaliste.

savoir, de dire ce qui doit être transmis à une génération par la génération précédente ? Cette difficulté à penser le savoir est d'ailleurs au cœur des débats actuels sur l'école. Pour France-Culture, alors que nous commencions à recevoir les articles de ce numéro, Pascal Bouchard a organisé une confrontation entre les deux hérauts des deux clans qui se disputent (sans jamais se rencontrer) la vérité à propos de l'enseignement de la philosophie. D'un côté il y avait Jacques Billard, ancien président de l'Association nationale des professeurs de philosophie, un « républicain » pur et dur. De l'autre, Michel Tozzi, un « pédagogue ». Le premier a décrit le cours de philosophie comme une expérience quasi mystique, dans laquelle l'adolescent entrerait de plain pied, en même temps que son enseignant. On ne savait ni pourquoi, ni comment, ni quelle évaluation pouvait être faite du savoir acquis. Le second a plaidé pour la mise en place de méthodes permettant d'entrer progressivement dans le grand bain, mais nous ne savions pas s'il y avait de l'eau dans la piscine. Pascal caricature à peine le contenu des échanges en demandant : serions-nous acculés à de faux débats, faute de « savoir » en définir l'objet ?

De nombreux textes de ce numéro viennent donc rendre compte de ce qui fait obstacle à l'appropriation subjective du savoir par l'enfant ; cette appropriation subjective qui transforme les connaissances en certitude, en vérité, en savoir intériorisé et utilisable par le sujet. La pratique clinique des auteurs éclaire ces empêchements en remettant au cœur du savoir le sujet lui-même, et le rapport du sujet au désir d'apprendre, ce que Freud appelait la pulsion épistémophilique. Ainsi, c'est bien cet ancrage dans le plus archaïque et le plus inconscient qu'ont mis en avant nos auteurs : ce qui fait de tout sujet un être qui utilise le savoir pour réguler son rapport de plaisir au monde, en donnant à la réalité un sens, une logique.

Il apparaît à la lecture de ce numéro que c'est cette logique qui semble aujourd'hui poser problème dans les questions d'éducation, non pour l'enfant lui-même, qui reste, comme de tout temps, cet éternel chercheur du sens de la vie, mais bien pour les adultes éducateurs, qui ne savent plus quel savoir doit se transmettre aux enfants, qui hésitent entre des connaissances contradictoires issues des différentes sciences humaines, voire des sciences dites « dures ». Que l'on se rappelle la querelle des « anciens et des modernes » à propos de l'apprentissage des mathématiques. Cette même querelle a d'ailleurs opposé dans les années soixante-dix, *mutatis mutandis*, les professeurs de lettres chargés d'enseigner la grammaire. Or, à regarder d'un peu près les choses, on s'aperçoit que les anciens se référaient à l'idéologie de Port-Royal, qui en 1660 avait proposé une grammaire décrivant la totalité de la langue. Les modernes avaient, eux, pour maître Noam Chomsky, qui admirait les jansénistes, et qui tentait de généraliser et de systématiser leurs démarches. Aveuglé par la violence des débats, nul ne s'est rendu compte que les deux grammaires étaient l'avers et l'envers d'une même pièce, et nul ne s'est demandé où, et quelle était la langue de l'enfant.

Nous ne voudrions pas dans ces propos laisser croire que cette livraison de *la lettre*, pas plus d'ailleurs que tout autre ouvrage sur les savoirs, pourrait prétendre à l'exhaustivité. Les pistes de travail sur les conditions subjectives d'apprentissages ouvertes ici nous semblent devoir être reprises ultérieurement, et enrichies d'autres apports. (Le comité de rédaction attend les relances d'écritures qu'auront produites les productions de ce numéro.)

Notre réflexion, relancée par la lecture des auteurs de ce numéro, nous amène à penser qu'il n'existe pas de définition *du* savoir, voire même *des* savoirs. Les savoirs sont par essence mouvants, transitoires et temporaires et nulle totalisation n'en semble possible. Les échecs de toute encyclopédie universaliste en témoignent, que ce soit celle de Diderot ou nos modernes encyclopédies *Universalis* ou *Britannica*. Cependant, ces échecs n'impliquent pas qu'il n'y ait pas de références dans le champ des savoirs ; mais il nous semble qu'il faut alors chercher ces références, non du côté de l'accumulation des connaissances, mais plus du côté de l'éthique des apprentissages et de l'utilisation des dites connaissances. Au-delà de la définition des savoirs de base nécessaires, que définissent les « programmes scolaires », se pose la question de la valeur éthique ou morale des savoirs à transmettre à l'enfant, et donc de l'engagement des éducateurs dans la transmission des savoirs. Les auteurs de ce numéro viennent tenter d'apporter une réponse à cette difficile question en mettant au cœur des apprentissages à la fois la dimension subjective de l'apprenant et celle de l'enseignant, en mettant au cœur de tout savoir l'appropriation de celui-ci par un sujet donné.

Si cette lettre peut apporter quelques éclaircissements aux professionnels, c'est dans la distinction qu'elle fait entre savoir et connaissance. Au cœur des questions posées par la modernité aux enfants et à leurs éducateurs, professionnels ou parentaux, s'ouvre la contradiction entre connaissances (le savoir des sciences), qui n'arrêtent pas de s'accumuler, et savoir (l'appropriation subjective des connaissances), qui semble de plus en plus fragmenté, voire éclaté, chez les enfants. Et la place reste vide de ce qui pourrait faire lien entre les sujets de la modernité : la question d'une vérité éthique partagée. La question du savoir est d'autant plus complexe qu'elle met en jeu la subjectivité de l'apprenant. Or il n'est pas de Je sans Tu, pas de sujet sans intersubjectivité, et sans altérité. Le savoir est à la fois de l'ordre de l'intime et de l'ordre du social. Il est ce qui peut se dire de l'intime, alors que le savoir inconscient est ce qui ne peut s'en dire. Les empêchements à dire sont donc nombreux, et d'ordre divers, comme le montre toute pratique clinique. Ainsi les savoirs de l'enfant, cet éternel chercheur dont nous parlent maints auteurs, seraient à entendre comme une quête d'une vérité subjective, consciente ou inconsciente, mais partageable entre sujets, et qui donne à l'enfant, mais aussi à tout sujet, le droit à la parole, et donc à l'existence dans l'échange.

Entre l'école et la famille : l'enfant

Jacky Beillerot

Nous sommes tellement ancrés dans la pensée binaire qu'elle nous paraît « naturelle ». Qu'en est-il de ces deux entités : la famille et l'école, dont le face à face est à peine modifié par les pluriels : les familles et l'école ou les familles et les écoles estompent peu la représentation abstraite qui pose ces deux notions dans l'univers de la société française comme la droite et la gauche, le nord et le sud, les anciens et les modernes, les riches et les pauvres ?

Aucune analyse historique ou sociologique, au demeurant largement faite, ne saurait bouleverser du jour au lendemain ces idées de base car il faut vivre et penser, et donc catégoriser. Aussi, bien qu'on puisse ignorer comment se nouent concrètement, chaque jour, dans tel quartier ou telle campagne, les relations entre quelques parents et quelques enseignants, ou comment tel conseil d'école est organisé, fonctionne et décide, bref, ignorer comment la vie se vit, nous admettrons comme allant de soi que la famille et l'école existent et se font face.

Ce préambule permet de comprendre un premier point : les relations de la famille et de l'école ne datent pas d'hier ; elles se sont organisées et développées dans une culture qui comprend des images et des règles ; par exemple celle-ci : chaque partie, famille ou école, possède une légitimité et une légalité à faire ce qu'elle fait d'une façon toute spécifique, puisque ce que l'une fait, l'autre ne le fait point, ou n'est pas censée le faire ; c'est ainsi que la relation entre la famille et l'école est tout à la fois une non-relation, une hostilité larvée, sournoise et déférente, une crainte mutuelle, et un respect qui ne l'est pas toujours.

Se conjuguent dans cette relation un des plus beaux mythes français : l'opposition entre d'une part la famille, ses droits et devoirs, inspirés par la nature et par l'histoire ancienne, et d'autre part l'école, ses missions et ses obligations, imprégnées de modernité et de volonté organisatrice et sociale.

Jacky Beillerot, professeur en sciences de l'éducation, Université Paris X, Nanterre.

On se souviendra que cette division des tâches se déploie dans une multitude d'apparentes certitudes, comme : l'école instruit, la famille éduque ; l'école est garante des savoirs, la famille l'est des croyances ; l'école fait travailler et la famille offre des loisirs ; l'école socialise en collectif de divisions et de classes et la famille offre des fratries ; le cognitif est scolaire et l'affectif familial.

Bien évidemment, tous ceux qui se sont essayés à défricher les champs et les frontières de ces réalités se sont cassé les dents à observer les faits. Il ne reste plus alors qu'à proclamer, exiger, souhaiter la différence, même si, des plus modestes aux plus grandioses, les empiétements sont multiples, comme lors de la distribution des prix où les familles étaient admises à l'école, ou lorsque les messages oraux et écrits de l'enseignant pénètrent l'univers familial. On aura compris que le va-et-vient entre famille et école est aussi ancien que l'invention de l'une et de l'autre ; très simplement parce que l'école et la famille ne se partagent pas l'enfant comme elles le croient ; l'enfant, lui, partage son temps et ses investissements, « infestant » la famille d'école, et encore plus l'école de famille.

Nous croyons voir des changements importants dans la vie de ce couple infernal. Le premier changement pourrait être que le discours d'appropriation de chacune des parties est moins fort que jadis. Le discours demeure celui, non des parents ou des enseignants réels, mais de leurs représentants ; mais on s'invective moins sur le droit de chacun à éduquer-instruire. Il y a plusieurs raisons à cela : l'influence anglo-saxonne, qui s'inscrit dans une tout autre tradition que la France ; la nécessité d'affronter des difficultés nouvelles ; la conjugaison des efforts qui cherchent une nouvelle voie. Cette nouveauté est bien nouvelle et c'est pourquoi elle est encore balbutiante. Il n'y a pas si longtemps encore, un certain programme politique prévoyait de construire des maisons de l'enfant (ou de l'enfance) pour pallier les carences familiales et unifier dans un grand service public tout le processus éducatif socialisé de la naissance à l'âge adulte.

La deuxième nouveauté est que l'école, entendons ses praticiens, ainsi que les experts en scolarité et les chercheurs en apprentissage, ont découvert l'effet « prime » de la famille sur la scolarité : l'effet du climat familial aussi bien que celui de la qualité relationnelle de ses membres sur les futures acquisitions de chacun. L'école, vaillante et sûre d'elle, capable de combler les « handicaps socioculturels », capable d'offrir à elle seule les normes et le contrôle, se voit contrainte d'en rabattre. Elle ne peut pas tout faire ; auparavant elle ne le pouvait pas non plus, mais tout le monde ou presque croyait en la vertu de l'école à exceller dans l'impossible : rendre les chances égales pour tous. Aujourd'hui l'école, y compris par la voix de ses ministres, demande l'aide des familles : « Aidez-nous », « Soutenez-nous », « Ne nous dévalorisez pas » ! L'école, même timidement, cherche la famille ; comme jadis, mais c'était alors pour expliquer aux parents ce qu'ils devaient faire ; aujourd'hui, les parents sont invités à contribuer à l'école.

Le déplacement des apprentissages de la famille vers l'école peut se comprendre dès lors que l'essentiel des éléments du couple est présent à l'esprit. Pour autant, un déplacement existe bel et bien à son tour. Il participe d'ailleurs d'un mouvement beaucoup plus large, que j'ai étudié, il y a plus de quinze ans, dans *La société pédagogique* (PUF, 1982). Les sociétés occidentales connaissent, pour des raisons économiques, politiques et idéologiques, depuis au moins deux siècles, une progression constante des activités pédagogiques ; en particulier, les pratiques qui pouvaient être de l'ordre de la vie privée (le temps libre ou l'amour par exemple) deviennent l'objet d'apprentissages, de même que des activités spécifiquement identifiées, comme la politique, empruntent de plus en plus leurs raisonnements et leurs façons de faire aux comportements enseignants (cf. les exhortations régulières des responsables à expliquer leur politique sur un mode qualifié par eux-mêmes de pédagogique). Dès lors, rien de surprenant à ce que le mouvement social et les familles demandent à l'école de prendre en charge de nouveaux apprentissages.

En premier lieu, les familles, certaines à tout le moins, au nom du service public, demandent à l'école de leur rendre le service d'agir sur le comportement des enfants-élèves ; en effet, les familles ont quelque difficulté à éduquer ! Et les paradoxes ne manquent pas. Un seul exemple : la famille allume la télévision et l'école doit se charger d'apprendre à l'enfant à restreindre sa consommation d'images, à être un consommateur critique et enfin un vrai analyste des médias.

En second lieu, on souhaite de l'école qu'elle enseigne l'ancienne culture mais aussi les faits les plus récents, tant on n'imagine plus qu'apprendre et devenir sensible se fasse par d'autres voies que la pédagogie, comme la vie quotidienne, l'observation, l'imitation, l'identification.

Troisième phénomène : l'école est sollicitée pour lutter contre la violence, l'exclusion, le chômage, le racisme, le sida, etc. L'école devrait devenir la bonne à tout faire de la société ou le pompier de la cité. On imagine aisément comment, en réaction, quelques essayistes rêvent alors d'un repli dans les murs, autour de la valeur sûre des grands auteurs ou de la physique des solides.

Un quatrième exemple, mais on pourrait les multiplier : aujourd'hui l'école doit se charger non seulement de l'information, voire de l'orientation, des élèves, mais elle doit offrir aussi une éducation à poser des choix. Autrement dit éduquer à ce qui était le plus personnalisé : choisir les perspectives de sa vie. Rien n'interdit de penser que l'école sera bientôt sollicitée pour aider à choisir son conjoint. Après tout, de tels programmes existent bien pour les adultes, pourquoi pas pour les enfants ?

Aucune des préoccupations de la famille n'est mince : aucune innovation de l'école pour répondre aux demandes croissantes de la société n'est illégitime. On voit même, à ces occasions, se déployer des trésors d'inventions pédagogiques. Ce qui peut se mettre en cause, ce qui doit s'analyser en

permanence, ce sont les conséquences de tous les rapports et mouvements qui aboutissent à une pléthore de missions dont l'école serait responsable.

La période actuelle peut se comprendre comme celle d'une grande transformation des rôles, des statuts et des finalités fixés souvent depuis un ou deux siècles (rarement davantage, comme le montre l'histoire du travail, beaucoup plus contemporaine qu'on ne le croit). Il s'agit d'une recomposition des rapports sociaux, où la place de chacun n'obéit plus aux règles anciennes.

Ainsi, aujourd'hui, se cherche comment chacun serait responsable de son éducation tout au long de la vie : de l'enfant au vieillard, chacun selon ses moyens, sa position sociale et ses chances, prendrait en mains ses apprentissages, qu'ils soient normés ou vagabonds. La société future doit être démocratique, cognitive ; pour cela il faut aller plus loin qu'apprendre à apprendre. Il faut chercher comment l'enfant puis l'adolescent peuvent, avec des risques d'échec, se constituer en sujet du désir de savoir et d'apprendre.

Le savoir de l'enfant
De l'énigme sexuelle à la passion de la recherche

Paul-Laurent Assoun

« Oui, quand quelqu'un se marie, alors arrive toujours un bébé.
— Mais comment peux-tu savoir cela ?
Et la petite : Oh, je sais encore énormément, je sais aussi que les arbres poussent dans la terre.
Et alors elle poursuivit : Je sais aussi que le bon Dieu crée le monde. »
S. Freud[1].

Ce dialogue entre une mère et sa fille, relaté par Freud, fait état d'un savoir étendu de l'enfant et de l'étonnement de son interlocutrice, sa propre mère : « *Ich weiß noch sehr viel* », « j'en sais plein », « très beaucoup », dit l'enfant en un surenchérissement propre au langage enfantin. Pour une mère interloquée qui la suppose, à l'âge de quatre ans, plongée dans l'ignorance — *Unwissenheit* —, elle fait bien état d'un savoir universel. Mieux : elle livre elle-même le symbolisme de ce savoir encyclopédique. Freud dès lors n'a plus qu'à la paraphraser : « L'enfant veut dire : "Je sais que des enfants croissent dans le ventre de la mère" et exprime ce savoir [*Wissen*] non directement, mais symboliquement, en remplaçant la mère par la terre mère, ajoutant : "Je sais aussi que tout est l'œuvre du père", sur le mode sublimé du "signifiant divin" ».

L'enfant, donc, a raison : il en sait long — il détient un savoir bien plus considérable que ne le lui supposent ses géniteurs —, quoique ce savoir soit

Paul-Laurent Assoun, psychanalyste, professeur à l'Université Pariis VII-Denis-Diderot

1. S. Freud, « Association de pensée d'un enfant de quatre ans », court texte paru en 1920 dans la *Revue internationale de psychanalyse*, où Freud fait état de ce récit relaté dans une lettre par « une mère américaine » (*GW*, XII, pp. 303-304 : *Gesammelte Werke*, Fischer Verlag, citées désormais d'après notre propre traduction).

étrangement tronqué. La psychanalyse ne peut que faire crédit à ce savoir infantile du sexuel et incite à le décrypter.

Il faut assumer ici l'ambiguïté du génitif objectif et subjectif : s'il y a un savoir psychanalytique de l'enfant, c'est qu'il y a un savoir de l'enfant même — double position articulée par l'inconscient.

Comment ce savoir vient-il donc à l'enfant ? Cette question, la psychanalyse, avant même de chercher à y répondre, lui donne un relief sans précédent en y voyant le moment de vérité du rapport de l'homme au sexuel. Si « l'enfant est le père de l'homme », la solidarité entre l'inconscient et l'infantile se noue originairement autour de cette question du savoir sur le mode du savoir. C'est en effet parce qu'il y a une certaine « énigme du Sphinx » — véritable « tropisme » inconscient — qu'« il y a quelque chose à savoir ».

La psychanalyse fait contraste avec les discours du savoir du sexuel ou *sur* la sexualité : elle découvre que l'accès originaire au sexuel — celui du « petit d'homme » — est radicalement solidaire de son accès à *un* savoir. Le sexuel est affaire de savoir, et cela n'est autre que ce que la psychanalyse entend par « inconscient ». C'est cela qu'il s'agit de rendre intelligible à la lueur de l'appréhension freudienne[2] : ce qui voue l'enfant à rencontrer le sexuel à travers une certaine « aporie » — notion qui relève du registre du savoir, désignant littéralement un « embarras », mais aussi un besoin autant qu'une difficulté logique. L'enjeu n'est autre que le rapport du sujet à son désir.

Là où les théories cognitives de l'apprentissage aborderaient la question du savoir de l'enfant par la faculté d'acquisition et de perfectionnement, la psychanalyse la pose comme celle qui conditionne la genèse même de l'*être désirant*. « Savoir » n'est pas que de l'ordre de l'« avoir » — acquisition de « compétence » et de « connaissances » —, mais bien de l'ordre de l'« être » : advenir comme sujet. On verra aussi bien que cela concerne autant l'*agir* — au sens radical — que la représentation.

2. Cette question a trouvé toute son ampleur chez Freud dans les années 1905-1915. Le cadre général est fourni par les *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905, mais c'est dans l'édition de 1915 qu'elle prend tout son développement). Deux textes paraissent ici capitaux : l'écrit « Pour une explication sexuelle aux enfants. Lettre ouverte au Dr M. Fürst » paru en 1907 dans *Médecine sociale et hygiène* (1907), et l'écrit « Sur les théories sexuelles infantiles » paru dans les « Les problèmes sexuels » de la revue *Défense de la mère* (*Mutterschutz*) en 1908. Il convient aussi de se référer à l'*Analyse de la phobie d'un enfant de cinq ans* (cas du petit Hans) (1909). Passée cette période, la question, précédemment abordée dans le cadre d'une conception de la sexualité infantile, en ses aspects « culturels » autant que libidinaux, ne cessera d'être réélaborée, mais à travers les aspects cliniques (névrose obsessionnelle) et en liaison avec l'évolution métapsychologique (voir *infra*).
La présente contribution a son contexte dans une recherche menée dans le registre de l'épistémologie freudienne et des aspects cliniques et sociaux. Nous renvoyons donc principalement à : Paul-Laurent Assoun, *Introduction à la métapsychologie freudienne* (PUF, « Quadrige », 1993), *Introduction à l'épistémologie freudienne* (Payot, 2e éd. 1990), *Freud et les sciences sociales* (Armand Colin, « Cursus », 1993), *Leçons psychanalytiques sur le regard et la voix* (Anthropos/Economica, 1995, 2 vol.), *Freud et Wittgenstein* (PUF, 2e ed., « Quadrige », 1996).

C'est aussi par là que se noue le *destin sexuel du savoir*. La sexualité n'est pas en effet un thème, parmi d'autres, du savoir — qu'il serait d'ailleurs dès lors problématique de surestimer —, mais le lieu même d'accès à la *position subjective* face au savoir. C'est comme « sachant » que le sujet inconscient se rapporte à sa vérité. Le sexuel est le point d'achoppement de la connaissance qui crée la nécessité de penser. C'est bien là, en ce sens, un problème cognitif ou « gnoséologique ».

Champ sémantique du savoir

Il convient, pour cerner la question du savoir inconscient, de partir des niveaux sémantiques du registre concerné, à la fois pour en comprendre les enjeux et pour s'orienter dans le régime proprement freudien des notions.

A la racine du registre, on trouve la notion de savoir, *Wissen* (comme verbe et comme substantif). Au sens strict, il s'agit du fait d'avoir quelque chose en mémoire ou à la conscience, d'en avoir connaissance, pour l'avoir appris ou vécu. C'est le fait d'être au clair sur quelque chose, d'en acquérir la connaissance : mais le terme souligne une certaine *position subjective* — relative à la certitude : « savoir », c'est être sûr ou « assuré » d'un certain état (« de fait » ou « de raison »). C'est même, pratiquement, pouvoir (savoir y faire).

La curiosité est littéralement désir ou appétence de savoir (*Wißbegierde*), qui peut aller jusqu'à la concupiscence épistémique : on parle ainsi de *Wissensdrang*, désir pressant de savoir et de *Wissensdurst*, soif de savoir. Elle est aussi « désir de neuf » (*Neugierde*), c'est-à-dire mouvement de *découverte* indiscret.

On retrouve le savoir comme radical de la science (*Wissenschaft*) : mais le savoir est à la fois plus et moins que la science : celle-ci est un système de connaissances méthodiquement acquises et ordonnées car légitimées rationnellement. Le savoir est plus ponctuel et *empirique* — il y a des savoirs pré- ou non scientifiques —, mais il est aussi plus près de la conviction immédiate ou de la certitude (*Gewissheit*).

Le registre de la connaissance (*Erkenntnis*) renvoie à la notion d'une conception intellectuellement élaborée, espèce de perception acquise après réflexion. Il s'agit d'un savoir re-connu.

La langue allemande dispose d'un terme spécifique — dont Freud fait un usage déterminant pour désigner l'« investigation » ou la « recherche » comme *quête* de savoir (et de connaissances) : il s'agit du mot *Forschung*. *Forschen*, c'est chercher à acquérir des connaissances — par un effort de longue haleine — et à établir un état de fait, sur le mode du *questionnement*.

La recherche est là encore « moins » que la science — dans la mesure où elle constitue un mouvement aventureux et spéculatif — et « plus » que la science, dans la mesure où elle s'attaque à des énigmes et veut démasquer

des secrets ; Faust ou Champollion sont en ce sens, à des titres divers, des *Forscher* — chercheurs, explorateurs, traqueurs de secrets — et pas seulement des « savants ». Ce n'est pas pour rien que le créateur de la psychanalyse se rangeait dans cette famille d'esprits et inscrivait son style de recherche dans ce sillage des conquistadors de la pensée[3].

Ce premier balisage de la cartographie du savoir permet de formuler la question qui nous intéresse : quelle est la position de l'enfant comme *sujet du savoir* ?

Celle-ci se définit d'abord comme mouvement — impétueux — vers la connaissance. A cela se trahit sa nature *pulsionnelle*. Il vise à « voir clair », ce qui renvoie plutôt au régime de la conscience : pourtant, ce qui met en mouvement ce besoin de « clarification », c'est l'obscurité, voire l'opacité d'une « chose » qu'il s'agit de « conquérir » sur le mode de la pensée ou de la représentation. Le savoir requiert donc la posture et l'« esprit » de *recherche*.

C'est précisément ainsi qu'apparaît « le petit Œdipe » dont Freud fait le portrait. Il n'y a peut-être pas de meilleure définition de sa position que celle d'« enquêteur » (*Forscher*). Si la notion de complexe d'Œdipe met l'accent sur la réalité structurale de sa constellation psychique, c'est bien comme chercheur-détective que se met en acte cette dynamique — ce dont Freud prend acte dans sa propre réécriture des *Trois essais sur la théorie sexuelle*.

L'enfant-chercheur ou l'énigme du Sphinx

L'« activité de recherche sexuelle infantile » (*die infantile Sexualforschung*) est placée par Freud, comme une rubrique spécifique, au cœur de sa présentation de la sexualité infantile[4]. Elle est repérée, avec une sorte de précision historique, comme contemporaine de la première floraison de la vie sexuelle de l'enfant de trois à cinq ans. Il s'agit d'une « activité » (*Tätigkeit*) que l'on peut attribuer à la « pulsion de savoir » ou, littéralement, de « chercheur » (*Wiß- oder Forschertrieb*).

Notons donc qu'il s'agit d'abord d'une activité : c'est le moment où *il s'agit de* se mettre à la recherche de quelque chose. La pulsion de savoir se devine en quelque sorte derrière ce passage à l'action.

Il y a donc là d'abord un problème *pratique* — ce qui ne veut pas dire exclusivement « technique » — qui va ensuite requérir une intense *activité théorique* : « Ce ne sont pas des intérêts théoriques, mais pratiques, qui mettent en mouvement le travail de l'activité de chercheur [*das Werk der Forschertätigkeit*] chez l'enfant ». La pensée naît donc d'un enracinement pratique, entendons d'une situation. Le petit Œdipe ne « penserait » pas — du moins pas si « passionnément » — s'il n'était confronté à une échéance du réel, notamment en sa configuration *familiale*.

3. Selon la lettre à Fliess du 1er juillet 1900. Sur cette dimension, nous renvoyons à notre *Psychanalyse*, PUF, collection « Premier cycle », « Heuristique », à paraître.

4. Il s'agit de la subdivision du second des *Trois essais* qui porte ce titre et figure dans la troisième édition de l'ouvrage (1915), *dans* : S. Freud, *Gesammelte Werke*, Fischer Verlag, tome V, pp. 95 sq. Nous citons désormais sous la référence GW, suivie du tome et de la pagination, d'après notre propre traduction. Ce texte reprend de près les idées exprimées dans l'écrit *Sur les théories sexuelles infantiles* (1908).

L'enfant est dans la nécessité de « cogiter » dès lors que surgit un élément nouveau : « une menace de ses conditions d'existence, par suite d'un événement qui compromet sa jouissance et son amour » : ce qui est mentionné là est la « crainte » suscitée par l'apparition d'un nouveau candidat à cette jouissance, soit un « nouvel enfant ». On sait que, selon la formule de Freud, il n'apprécie guère cet « élargissement de la famille » — ne faisant pas sien l'adage que, quand il y a de l'amour pour un, il y en a pour deux (lui et son frère ou sa sœur). L'objet de l'amour est pour lui impartageable : d'où la déstabilisation de l'économie affective qui crée la condition favorable... à la pensée.

Point donc de pulsion d'investigation chez l'enfant sans ce choc, ébranlement de son rapport à l'autre parental : « Et si j'allais perdre tout ou partie de l'amour dont j'étais jusqu'alors assuré ? » Cela l'achemine vers une question plus spéculative, enquête sur l'origine : « D'où viennent les enfants ? » Mais il ne faut pas perdre de vue que cette question généalogique a sa source dans ce réel étonnement : « D'où vient-il, celui-là, celui qui menace mon acquis (affectif), mon patrimoine-matrimoine amoureux ? » C'est la perte du monopole amoureux qui pousse à penser.

La pulsion de savoir n'est donc pas désintéressée *ab origine*, même si — point aussi décisif — elle doit tourner ensuite par sa propre énergie. Dire que la pulsion de savoir est orientée par un « intérêt pratique », c'est mettre au jour ce que, paraphrasant Kant, on peut appeler la raison pratique... infantile. La question « que puis-je savoir ? », proprement « gnoséologique », s'enracine dans la question « que dois-je faire ? », pratique ; la troisième question est celle, en quelque sorte, de l'avenir de l'amour : « Que m'est-il permis d'espérer ? »[5], adressée à cet Autre de l'amour.

L'enfant devient, par la force des choses, ce petit chercheur (*Forscher*) qui gère sa perplexité : que faire, pour *agir* cette situation ? Aussi bien l'intellectuel n'est-il pas, contrairement à un stéréotype, un être désincarné voué aux cogitations éthérées, mais celui qui a connu la nécessité de penser à partir d'une urgence pratique originaire — pour peu que cette « perplexité » infantile se soit, chez lui, dramatisée et pérennisée.

L'enfant devient curieux — et intelligent — sous l'aiguillon de cette *énigme pratique* qui va prendre la forme de la question posée par le Sphinx de Thèbes. Il doit en effet « deviner » la réponse à une question énigmatique (*Rätselfrage*) que, de plus, il doit s'adresser à lui-même : la pulsion de savoir est ici « auto-médication » œdipienne...

5. Il s'agit des trois questions qui forment l'interrogation philosophique et dont la résultante est : « Qu'est-ce que l'homme ? »

Il faut insister sur cette dimension, « matérialiste » en son genre, de la conception freudienne : il y a bien à l'origine une nécessité matérielle et un « besoin » vital à entamer l'enquête de pensée — dont le « d'où viennent les enfants ? » constitue le texte premier : « La question même est, comme toute recherche [*Forschen*] un produit de la nécessité de la vie [*Lebensnot*] »[6]. La pensée n'est pas « du luxe » : elle suppose de se laisser saisir par ce « besoin » et d'y apporter la réponse la plus réaliste possible ; celle-ci emprunte son matériel à des « observations accidentelles » aussi bien qu'à des *raisonnements* sophistiqués. Connaissance « par ouï-dire » qui a pourtant son ressort interne dans l'activité pulsionnelle.

C'est bien ici la scène originaire — en son mode d'expérience problématique, entre fantasme et réalité, soit la perception qu'a l'enfant de la sexualité parentale — qui sous-tend cet effort acharné de connaissance.

Du malaise dans l'autre à la pulsion de savoir

Point donc de pulsion de savoir sans ce malaise du côté de *l'autre* qui va mettre en branle la pensée. En conséquence, cette pensée va être polarisée par le leitmotiv sexuel : l'élaboration des « théories sexuelles infantiles » est en effet destinée, dans le sillage de l'énigme du Sphinx, à résoudre les difficultés de la différence des sexes et de la naissance et, à l'arrière, du « commerce sexuel », dans lequel on reconnaît la question de la « scène originaire »[7]. Et comme pour cette « devinette » (métaphysique), il s'agit de *tomber juste*.

C'est parce que cette dualité sexuelle ne va plus de soi que s'ouvre l'espace de jeu que va venir habiter le penser. Il est essentiel de le noter : le petit Œdipe est *seul* face à l'énigme universelle : « La recherche sexuelle de ces premières années d'enfance précoce reste toujours pratiquée solitairement » (*einsam*)[8]. Comprenons qu'il aura beau se renseigner, chercher des « tuyaux » ici ou là, tenter de cogérer ses interrogations avec d'autres collègues en perplexité — comme on le voit entre enfants —, c'est lui, et lui seul, qui devra « *se* faire son idée » et en quelque sorte « *sa* religion » là-dessus. Le sujet est esseulé face à l'énigme sexuelle : l'effort d'« éducation sexuelle » ferait bien de méditer ce caractère foncièrement *auto-didactique*[9] de la recherche infantile originaire.

6. *Sur les théories sexuelles infantiles*, GW, VII, p. 175.
7. Nous renvoyons sur ce point à notre contribution dans la *Lettre du GRAPE* n° 20, juin 1995, « La séduction d'origine. Le sexuel et l'infantile ».
8. *Trois essais...*, GW, V, p. 97.
9. Cf. notre contribution, « La passion d'apprendre ou l'inconscient autodidacte », *dans* : *Pratiques de formation, éducation et psychanalyse*, Formation permanente, Université de Paris VIII, 1992, pp. 61-76.

Cette solitude n'a pas que des inconvénients : elle « signifie, note Freud, un premier pas vers une orientation par soi-même dans le monde »[10]. L'enfant ne pourra pour ce temps se fier qu'à lui-même et devra assumer cette « forte étrangeté envers les personnes de son environnement qui avaient auparavant joui de sa pleine confiance ». L'autonomie intellectuelle se forge en cette *Entfremdung*, ce devenir-étranger par rapport à son *Heimat* familial. C'est par cette étrangeté naissante aux « siens » qu'il entre dans l'universel singulier de l'« ordre du désir ».

Dira-t-on alors que « la pulsion de savoir » s'est, à cette occasion et dans ces conditions, révélée et constituée ? C'est en effet cette motion pulsionnelle dont le savoir (*Wissen*) est l'« objet » qui se manifeste. Mais voici le paradoxe : la métapsychologie — théorie des processus inconscients[11] — nous place devant ce constat qu'il n'y a pas de pulsion de savoir en soi, insécable et autonome. Plus exactement, ce *moment pulsionnel* du savoir révèle, à l'examen de sa genèse, sa nature composite, qui au reste en confirme la puissance et l'importance.

Il nous faut bien entendre la mise au point de Freud : « La pulsion de savoir ne peut ni être comptée parmi les composantes pulsionnelles élémentaires, ni être ramenée exclusivement à la sexualité. Son faire [*Tun*] correspond d'une part à un mode sublimé de l'emprise [*Bemächtigung*], d'autre part il travaille avec l'énergie du plaisir de voir »[12]. Qu'est-ce à dire ?

On a d'abord la confirmation que le savoir est un *agir pulsionnel*. Ce mode d'être éminemment actif hérite de la « pulsion d'emprise » (*Bemächtigungstrieb*)[13], qui, elle, sans être une pulsion originaire, est une composante pulsionnelle autonome et importante. Pulsion non sexuelle, elle tend à se rendre maître de l'objet au moyen de la « musculature », avant de collaborer à la vie proprement sexuelle, en y apportant sa dimension de possession et de cruauté — ce qui apparaît dans la composante sadique.

Mais voici le second ingrédient de la pulsion de savoir : celle-ci « travaille » avec une énergie qui lui vient de ce plaisir-à-voir (*Schaulust*) dont nous avons rappelé ailleurs la puissance dans la vie pulsionnelle[14]. Il y a en effet un fond « scopique » de la pulsion : « ça veut voir », rapport primaire à l'objet. Mais la pulsion scopique ne prend son relief qu'à travers les tribulations de la pulsion, notamment dans ses destins de « renversement dans le contraire » et de « retournement sur la personne propre » qui éclairent les couples voyeurisme/exhibitionnisme et sadisme/masochisme. Il nous suffit de relever ici que la pulsion de savoir « fermente » dans ce contexte de tribulations scopiques.

10. *Ibid.*
11. P.L. Assoun *Introduction à la métapsychologie freudienne*, PUF, « Quadrige », 1993.
12. *Trois essais*, G.W., V, p. 95.
13. GW, V, p. 93.
14. P.L. Assoun, *Leçons psychanalytiques sur le regard et la voix*, Anthropos/Economica, 1995.

L'élément scopique est celui qui fournit l'énergie et qui indique ce qui, de l'activité de savoir, échappe à la sublimation. Car, si l'amoureux passionné du savoir exerce son emprise sous le contrôle de la sublimation, il donne aussi libre cours à sa pulsion de voir, qui, selon les termes freudiens, le fait « travailler ». On comprendrait pourquoi les métaphores de la connaissance sont à dominante scopique — telle la problématique cartésienne de la « lumière naturelle », de l'évidence, des idées « claires et distinctes ».

Si la pulsion d'emprise forme l'armature du dispositif, c'est bien le plaisir-de-voir qui fait tourner le moulin de la recherche et qui lui donne sa « prime de plaisir » clandestine.

La pulsion de savoir prend donc sa dimension en quelque sorte passionnelle par cette *conjugaison de la pulsion de maîtriser l'objet et de la jouissance scopique* : s'approprier et voir se trouvent contenus, en une synergie savamment dosée, dans la pulsion de savoir. Mais s'ils y sont méconnaissables, c'est que, d'une part, la violence de la pulsion de maîtrise se trouve sublimée, ayant échangé son but proprement sexuel ou plutôt son utilité sexuelle (puisque, on l'a vu, elle est présexuelle et sert d'auxiliaire à la sexualité) contre un but « culturel » ; et que, d'autre part, la jouissance de voir se trouve « estompée » ou « voilée », le sujet cessant de vouloir *voir* pour vouloir *savoir*.

Dans la curiosité acharnée de la chasse au savoir, se trahit pourtant — pour peu que notre regard soit métapsychologiquement acéré — cette double appartenance. Quelque chose de la violence d'emprise se notifie dans la volonté de « maîtriser son sujet » (d'étude) et de triompher de l'objet qui résiste en le mettant en quelque sorte au supplice (métaphore fréquente depuis les débuts de la rationalité comme l'attestent les images baconniennes). D'autre part, l'envie de démasquer coûte que coûte les secrets de la nature, volonté de « dévoilement », trahit la jouissance voyeuriste originelle.

La psychanalyse nous enlève, comme nous pouvons le constater, la rassurante et lénifiante image de l'innocuité de l'intellectuel : il y a bien dans la pulsion de savoir une violence pulsionnelle, qui, certes, a changé de direction et d'objet, mais qui se montre en quelque sorte à nu. La passion de savoir est en effet perpétuation de cette volonté de savoir primitive et sauvage, ce que Nietzsche a deviné en soulignant l'aspect « bestial » de la « pulsion de connaissance »[15]. On sent en tout cas en quoi la recherche infantile inconsciente renseigne sur l'inconscient du « chercheur » en général.

15. Cf. P.L. Assoun, *Freud et Nietzsche*, PUF, 1980 ; 1982 ; rééd. « Quadrige », 1997.

L'enfant théoricien ou la logique de la découverte infantile

Le texte spécifique que Freud consacre aux théories sexuelles infantiles[16] se présente comme une véritable petite logique de la découverte et comme une théorie de la connaissance pratique de l'« entendement infantile ». On y voit en effet détaillé ce travail de recherche par l'émergence des hypothèses successives où le farfelu le dispute à l'astuce et qui doivent combler les lacunes du savoir sexuel ; le postulat en est la « conviction » qu'« aucun enfant ne peut se soustraire à l'occupation des problèmes sexuels dans les années précédant la puberté »[17]. Il le fera en s'appuyant sur tout élément de l'environnement, par exemple sur l'observation « éthologique » (du comportement animal)[18].

On voit se dessiner un tracé des plus clairs où s'enchaînent des « propositions », au sens quasi logique, qui constituent une série de réécritures de la « question-mystère » :

1. Tous les hommes, les personnes féminines aussi, possèdent un pénis — jugement d'attribution phallique universelle[19] ;
2. L'enfant doit être évacué comme un excrément, une selle — jugement de causalité (théorie « cloacale »)[20] ;
3. L'acte sexuel — le coït — est l'acte de violence de l'homme (du père) sur la mère (la femme) — jugement d'analogie sadique et « urétrale »[21].

Telle est l'armature intellectuelle qui a pour fonction de combler une lacune majeure. Celle-ci permet à l'enfant, en attendant mieux, de soutenir sa perplexité et son rapport au désir par des constructions fantasmatiques, parallèlement au « roman familial » — réécriture de sa généalogie familiale[22]. Les théories sexuelles infantiles constituent très précisément les constructions intellectuelles produites par le petit chercheur, ses hypothèses de recherche relatives à « l'énigme de la vie sexuelle ».

Nées en réponse à des questions pratiques, ces conceptions tournent autour de deux pôles : celui de la différence sexuelle et celui de la naissance des enfants. Au premier, l'enfant répond par l'hypothèse de l'existence d'un seul et même organe génital chez tous les êtres humains ; au second, par une diversité d'hypothèses anatomiques — Freud insiste sur la multiplicité et la richesse de théories en la matière[23], dont émerge la théorie dite « cloacale ».

16. *Sur les théories sexuelles infantiles*, 1908. Voir note bibliographique, note 2, *supra* p. 16.
17. *GW*, VII, p. 172.
18. Cf. notre contribution : « Le surmoi corporel. Figures de l'animalité chez Freud », *dans* : *Champ psychosomatique*, n° 4 (44), décembre 1995, La Pensée sauvage éditions, pp. 35-52.
19. *Op. cit.*, p. 177.
20. *Op. cit.*, p. 181.
21. *Op. cit.*, p. 182.
22. *Le roman familial des névrosés*, 1909.
23. *Trois essais*, *GW*, V, p. 96, n. 2.

Il s'agit d'« essais de solution », dans lesquels « l'exact deviné est mélangé de la façon la plus remarquable avec le grotesquement inexact »[24]. Ce dosage de vrai et de faux, de perspicacité et de déformation, exprime le travail du fantasme — qui pourrait renseigner sur l'activité théorique en général, jusqu'en ses formes adultes. Ces théories « fantaisistes » ont néanmoins leur rigueur et leur cohérence secrète, au point que Freud en recommande une approche en quelque sorte mythographique et quasi ethnographique, quand il remarque : « Il vaudrait bien la peine de faire de ces théories sexuelles infantiles une collection et une évaluation ». C'est qu'elles témoignent, comme « les mythes et légendes », d'un effort de pensée aussi « primitif » que perspicace : muthos infantile et logos balbutiant qui pourrait bien éclairer sur le lien entre penser et fantasmer (*Phantasieren*)[25]. Au reste, précise Freud, c'est par sa vie pulsionnelle, c'est-à-dire par « les composantes de la pulsion sexuelle qui s'agitent déjà dans l'organisme de l'enfant », que celui-ci étaye ses théories : « Ce qu'il y a d'exact et de valable » dans ces théories provient de ce savoir-là, endogène.

Le savoir infantile du sexuel contre la science de la sexualité

S'il y a bien une spontanéité du mouvement de l'enfant vers le savoir du sexuel — celui qui a sa racine dans l'être même, conflictuel, du pulsionnel —, il faut en quelque sorte lui accorder une « autorité » en la matière. Cela permet de relativiser l'impact de l'« information sexuelle ». Si Freud mettait l'accent, dans les premiers temps de la psychanalyse, sur la nécessité et le « devoir » de fournir des explications aux enfants[26], l'un de ses derniers textes rappelle que, si ce procédé est loin d'être « nuisible ou superflu », « l'on a visiblement largement surestimé l'effet infléchissant de cette mesure libérale »[27]. En effet : « Les enfants savent à présent ce qu'ils n'avaient jusqu'alors pas su, mais ils ne font rien de ces nouvelles connaissances (*Kenntnisse*) qui leur sont offertes ». Pourquoi cette science sexuelle, objective et fraîchement acquise, reste-t-elle relativement lettre morte ? C'est que, ainsi que l'on peut s'en convaincre, « ils ne sont pas même capables de sacrifier ces théories sexuelles naturelles (*naturwüchsigen*), pourrait-on dire, qu'ils ont formées en accord avec et en dépendance de leur organisation libidinale incomplète ».

24. *Pour une explication sexuelle aux enfants*, GW, VII, p. 25.
25. Sur cette notion, cf. notre ouvrage *L'entendement freudien, Logos et Ananké*, Gallimard, 1984, ainsi que notre contribution « L'imaginaire métapsychologique : théorie et fantasme chez Freud », *dans : L'imaginaire de la théorie, texte*, 1995, n° 17/18, Editions Tritextes, Canada, pp. 217-232.
26. *Pour une explication sexuelle aux enfants*, 1907. Le terme *Aufklärung* désigne l'initiation au savoir sexuel avec une nuance de « clarification » destinée à éduquer.
27. *Analyse finie et analyse infinie*, 1937, section IV, GW, XVI, pp. 78-79.

Que dit Freud ici avec une précision remarquable ? C'est que le savoir théorique infantile — sur le rôle de la cigogne, sur la nature du commerce sexuel, sur la manière dont les enfants viennent au monde, etc. — naît sur le terrain même de la « condition libidinale » et reflète celle-ci. Ces théories sont en ce sens l'expression « indigène » (*naturwüchsig* : terme si difficile à traduire, qui évoque quelque chose qui pousse sur un terreau naturel), en contraste avec ces théories sexologiques, aussi irréfutables qu'abstraites. L'enfant *pense avec* sa libido et celle-ci crée un préjugé favorable, un ancrage profond, à ces « fausses théories », qui sont en ce sens plus « vraies » et pragmatiques que les autres, « scientifiques » et « falsifiables ».

L'enfant, on l'a dit, s'est « fait » secrètement « sa religion ». En conséquence : « Longtemps après qu'ils aient reçu l'explication sexuelle, ils se comportent comme les primitifs auxquels on a imposé le christianisme et qui continuent dans le secret à vénérer leurs vieilles idoles ».

Cette magnifique métaphore prend acte d'un fait majeur : l'impossibilité de coloniser l'inconscient infantile avec une norme quelconque — qu'elle soit répressive ou « progressiste ». C'est le savoir infantile du sexuel qui constitue le bastion imprenable par les normativités sexologiques. Mieux : il y a une *aporie* entre *savoir-infantile-du sexuel* et *savoir-sociomédical-de la « sexualité »*[28]. C'est que l'on n'apprend pas à désirer à l'enfant...

Il y a bien un droit à l'explication (*Aufklärung*) sexuelle : ce n'est pas un hasard si Freud emploie dans son premier texte le terme qui désigne « les Lumières » ou la raison éclairée : point d'obscurantisme en la matière, c'est un principe essentiel de « l'entendement freudien ». Il n'empêche : l'enfant se fait sa propre *Aufklärung* et, surtout, la raison même est « divisée » par le sexuel : en sorte que les préjugés sont structurants de la « croyance sexuelle ». Ce n'est pas un hasard si tout le savoir sexuel s'organise autour de la croyance phallique et de la dialectique que celle-ci organise entre voir et comprendre[29]. Le trauma scopique inaugurateur de la découverte de la différence sexuelle[30] laisse des traces en ce sens indépassables dans le rapport de la raison au sexuel : avoir « été enfant avant que d'être homme » (Descartes), cela institue le préjugé sexuel, entendons la prise du sujet dans le pré-jugé. La phobie vient signer le retour dans le réel de ce « brouillage » entre un non-savoir et un trop-de-savoir (de la castration). La phobie du petit Hans est le prix qu'il paie autant à son « intelligence » qu'à la défaillance de l'informateur parental, prix de l'« indiscrétion ».

28. Cela eût mérité d'être mieux mis en évidence dans l'histoire de la sexualité esquissée par Michel Foucault. C'est dans ce cadre que la notion de savoir a pris une connotation « archéologique ».
29. Cf. notre contribution : « Mystère de l'être sexué et inconscient. La différence anthropologique saisie par la psychanalyse », *dans* : « La différence des sexes », *Lumière et vie*, n° 94, novembre 1989, pp. 31-48.
30. Cf. nos *Leçons psychanalytiques sur le regard et la voix, op. cit.*

De la pulsion blessée à la crise de croyance : le savoir et l'autre

L'incidence sexuelle du savoir se marque par un fait majeur : sa « précocité ». L'intérêt intellectuel de l'enfant pour le mystère de la vie sexuelle (*die Rätsel des Geschlechtslebens*), sa curiosité sexuelle s'exerce... à une époque de la vie « étonnement précoce »[31] ; *unvermutet früh*, dit Freud : on ne pouvait s'attendre à la trouver à l'œuvre *si tôt*. C'est même si peu probable que « les parents sont comme frappés de cécité pour cet intérêt de l'enfant ». Quand on sait l'acuité scopique de cette curiosité infantile, le terme « cécité » employé à propos de l'instance parentale ne peut que faire contraste. L'enfant veut, très tôt, voir et savoir ; les parents, eux, de ce vouloir-voir et savoir, ne veulent rien voir ni savoir ! Ou bien, s'ils s'en avisent, ils s'empressent de l'« étouffer » (*ersticken*).

Rares sont les parents qui, tel le père du petit Hans, ne le méconnaissant pas (*übersehen*), le prennent même comme objet d'observation et d'investigation. Mais on sait aussi les déboires de ce père face à cet exceptionnel *Forscher* qu'est le petit Hans.

Il faut insister sur ce caractère de la pulsion de savoir infantile, au-delà des « bonnes intentions » des parents, ses interlocuteurs, et de l'évolution des mœurs sur la question. Quand ses questions percent ce mur du silence, l'enfant ne reçoit que les « réponses habituelles » qui constituent les lieux communs de la « chambre d'enfants » (*Kinderstube*)[32], par lesquelles l'« honnête pulsion de recherche » [*Forchertrieb*] de l'enfant se trouve blessée » (*verletzt*). Le déni et la gêne parentale constituent la première « blessure » majeure entre parents et enfants — le savoir du sexuel étant ici, en profondeur, « pomme de discorde ». C'est même à cette occasion que la confiance en ces parents omniscients se trouve pour la première fois ébranlée. Preuve en situation du lien du savoir, du sexuel et de la *croyance*.

Comment croire en l'Autre du Savoir — ce qui est un pléonasme dans l'univers infantile où le Parent est Autre sachant — s'il ne peut ou ne veut répondre justement sur la chose où se pose la question du savoir ? Un doute dès lors s'est élevé, à double visage : intellectuel — sur la chose à connaître — et « moral », sur le « propriétaire » supposé du savoir.

Le savoir, en prise sur le sexuel, n'est donc pas seulement rapport du sujet à l'objet (comme le présentent les théories de la connaissance philosophiques), mais rapport du sujet à l'objet *via l'autre* ou, mieux, du sujet à l'autre à propos de l'objet. Le *Forscher* a des questions bien à lui, mais il cherche... *à qui* les adresser. Cette rebuffade parentale va le renvoyer un peu plus à sa solitude, qui est décidément et désormais la condition existentielle du chercheur. Mais, justement, au cœur de sa solitude, c'est encore l'autre

31. Pour une explication sexuelle aux enfants, *GW*, VII, p. 22.
32. Il faut noter que ce terme est pris au sens figuré pour désigner le fait d'« élever » les enfants (cf. la notion d'un enfant « bien » ou « mal élevé » comme faisant allusion à l'âge de la vie passé dans la « chambre d'enfant »).

qu'il questionne, jusqu'en son silence et ses réticences : impératif de *faire parler* le Sphinx...

Car le voici en quelque sorte dans les faubourgs du Secret. Pourquoi l'autre (parental) se tait-il ou élude-t-il la réponse ?

On pourrait le dire de deux façons, qui renvoient au cœur de l'intersubjectivité *du savoir sexuel* :
— c'est qu'il est lui-même, cet autre, l'objet de ce secret ! Car l'enfant demande compte au couple parental de ce qui concerne leur être propre, de la part qu'il prend à l'énigme du sexuel. Cela renvoie à la « scène originaire », autour de laquelle tournent ses questions inlassables ;
— c'est aussi que cet autre... ne sait pas ! Entendons que la transmission sexuelle se fait à partir de cet « inavouable » sur lequel personne n'a la haute main. C'est peut-être le point le plus cruel de la découverte : non seulement l'hypocrisie mais la défaillance, le *manque à savoir*, de l'autre parental, voué à la même « ignorance ».

A cette flambée de savoir primitive, Freud assigne, il faut le souligner, une sorte de déclin, au moins provisoire. Il nous invite à penser une sorte de « détumescence » de cette impétueuse transe de savoir, après le crépitement des théories, comme si le chercheur se heurtait, sinon à une lassitude, du moins à un obstacle irréductible qui fait qu'il doit en rabattre de ses ambitions de vouloir-savoir : « Etant donné qu'à la recherche sexuelle infantile demeurent deux éléments inconnus, le rôle de la semence fécondante et l'existence de l'ouverture sexuelle féminine — ces points mêmes dans lesquels l'organisation infantile est encore en retard [*rückständig*] —, l'effort du chercheur infantile [*des infantilen Forscher*] demeure régulièrement stérile et s'achève en un renoncement qui laisse assez souvent un durable endommagement de la pulsion de savoir »[33].

Ce point est capital pour le destin ultérieur de la pulsion de savoir. C'est le fait même, l'*énigme du rapport sexuel* incarnée en quelque sorte dans *le sexe de la femme*, qui marque le point d'arrêt, d'exténuation, de la pulsion de savoir. Problème sans réponse sur lequel achoppe l'effort primitif de l'enfant-chercheur. Si Freud parle d'« endommagement » (*Schädigung*) plus ou moins durable de ce choc contre « la chose en soi » sexuelle, c'est bien que la pulsion de savoir ne retrouvera peut-être jamais ce plein régime, quitte à en garder la puissante *nostalgie*.

Il arrive à Freud de dresser un tableau saisissant et un peu accablant de cette transformation de l'enfant : « Les enfants sont à cet âge (de quatre à cinq ans) très vifs d'esprit, la période sexuelle précoce est aussi pour eux une période de floraison [*Blüteperiode*] intellectuelle. J'ai l'impression qu'avec l'entrée dans la période de latence, ils deviennent aussi, quant à l'esprit, inhibés, plus sots. Beaucoup d'enfants perdent aussi à partir de ce moment de leur charme corporel »[34]. Ce dernier détail montre à quel point

33. *Trois essais*, *GW*, V, p. 97.
34. *La question de l'analyse profane*, 1926, ch. IV, *GW*, XIV, p. 244.

le savoir est « posture » du sujet au monde, en sa manière d'apparaître à l'autre. Cette déperdition de l'« attrait » (*Reiz*) corporel traduit l'effet du refoulement autant que de la répression. Ils doivent pactiser avec la « norme », entrer dans le rang et perdre de cette santé pulsionnelle et du rayonnement narcissique corrélatif, ce qui se marque jusque dans l'« incarnat ».

On notera le rôle de la *temporalité* dans ces avatars de la pulsion de savoir : celle-ci, conformément à la logique pulsionnelle, progresse non de façon continue, mais par mouvements alternants de « poussées » et de « reflux ». C'est tout d'abord parce que la libido est en état d'inachèvement que, dans la période prégénitale, le savoir doit prendre de l'avance, anticiper en comblant les lacunes du « développement ». Puis c'est sous l'effet du brutal freinage de cette « locomotive » que s'installe cette phase dite de « latence », qui, certes, n'est pas sans incidences sur le savoir, mais qui prend une forme à la fois réprimée et « lubrique » qui contraste avec la franche poussée précédente. Ensuite s'ouvre l'ère des destins contrastés que l'on va évoquer : le savoir est indissociable de ces séismes, coups de frein et d'accélérateur qui reflètent en leurs turbulences le processus libidinal.

Les destins post-œdipiens de la pulsion de savoir : de l'enfant au chercheur

C'est l'étude sur Léonard de Vinci qui donne lieu à la description la plus complète du destin ultérieur de la « pulsion de chercheur »[35], après que « la période de recherche sexuelle infantile » a été conclue par une coulée « d'énergique refoulement sexuel ». Il faut se représenter cette période en quelque sorte comme « accusant le coup » d'un « échec lors du premier essai d'autonomie intellectuelle » et comme menaçant d'être « persistante » et « déprimante ». Comment va être élaborée cette espèce de dépression *post partum* ? Là se dégage une triple possibilité : « inhibition de la pensée » (*Denkhemmung*), « compulsion névrotique de pensée » (*Denkzwang*), « sublimation » de la pulsion de recherche.

Autrement dit : ou bien « la recherche partage le destin de la sexualité », de telle sorte que la pulsion de savoir se trouve plongée dans cette léthargie qui met l'intelligence en veilleuse... peut-être pour toute une vie ! Ou bien, après le déclin de la recherche sexuelle infantile, l'intelligence reprend assez de force et de vigueur pour revenir à la charge, mais c'est sous la forme — pathologique — de « la compulsion de rumination », expression de la « recherche sexuelle réprimée » ; il y va d'une véritable « sexualisation de la pensée » : « le rechercher [*Forschen*] devient une activité sexuelle », au point que le sujet ressente, au lieu et place de la satisfaction sexuelle, le sentiment de soulagement dans et par ses pensées, par la « clarification », sauf à retrouver, dans son mouvement interminable à penser et dans la « reculade »

35. *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, 1910, ch. I, GW, VIII, pp. 146-148.

de la « solution », l'impasse primitive de l'énigme sexuelle, par où l'intelligence devient ici symptôme.

La troisième voie, celle de la sublimation, est plus riante : la pulsion conserve son énergie primitive (sexuelle), mais elle se met au service de l'« intérêt intellectuel », sauf à éviter « les thèmes sexuels », soit... la chose même qui fut le *primum movens* de la quête de savoir !

La psychanalyse, il faut le rappeler, s'engage du côté de la science et s'oppose, d'après Freud, à l'effet d'inhibition de penser de l'interdit religieux. Elle en montre aussi à l'œuvre la « symptomatisation ». L'exacerbation de la pulsion de savoir dans la névrose obsessionnelle atteste de façon éminente ce passé pulsionnel : la « pulsion de savoir » (*Wißtrieb*) est définie dans ce contexte comme étant « fondamentalement un rejeton sublimé, élevé à l'intellectuel, de la pulsion d'emprise, sans refus sur la forme du doute »[36]. C'est à ce titre un substitut du sadisme.

Car il y a bien un sadisme sous-jacent au savoir : « Un événement presque régulier dans les histoires des malades compulsionnels [*Zwangskranken*] est la survenue précoce [*frühzeitig*] et le refoulement précoce [*vorzeitig*] de la pulsion sexuelle de savoir et de voir [*sexuelle, Schau- und Wißtrieb*), qui chez notre patient également [il s'agit de l'Homme aux rats] dirige une partie de son activité sexuelle infantile »[37]. On remarquera l'accolement de la pulsion de voir et de savoir — rappel du fond voyeuriste de l'intelligence —, ce que confirme le constat d'« un don intellectuel en moyenne assez grand chez de tels sujets ».

Mais si cette passion de savoir a un destin morbide, c'est qu'elle commémore à la fois la précocité du vouloir-savoir et celle de son refoulement. La vieille curiosité infantile opère une « percée à partir de l'inconscient » (*Durchbruch aus dem Unbewussten*)[38] qui produit cette fermentation particulière que l'on désigne comme « rumination » (*Grübeln*) — pensée intense mais stérile, qui ne profite à l'effort intellectuel qu'au prix de saborder ses réalisations. Il faut sans cesse chercher à savoir, sans aboutir, sous peine de restaurer l'angoisse de découvrir... ce qu'on cherchait si âprement. Il y a donc une quête de savoir animée par la haine phobique de la vérité. On peut aussi évoquer l'« encyclopédisme », cette escalade de la chasse aux « connaissances » qui ne parvient pas à éponger cette soif de savoir et qui confirme le caractère infini et insatiable de la pulsion qui l'anime.

Il est pourtant une situation où le sujet est amené à revivre ce moment passionnel du savoir, en un resourcement à l'infantile : ce n'est autre que sa rencontre avec l'analyse. Car c'est bien au cœur de l'analyse que le sujet qui « veut agir ses passions » et qui cherche à savoir doit réexpérimenter ce qu'il a laissé en chemin. Il a alors à revenir cogner à la porte de ces énigmes, ces

36. *La disposition à la névrose obsessionnelle*, 1913, GW, VIII, p. 450.
37. *Remarque sur un cas de névrose obsessionnelle*, GW, VII, p. 60.
38. *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, GW, VIII, p. 148.

« portes des Mères »[39] qui s'étaient refermées pour lui à un moment donné, avec ce que cela suppose d'angoisse et d'euphorie (d'où l'affect de l'« euréka » de la « trouvaille » si espérée et inespérée).

Aussi bien le contact avec les enseignements de la psychanalyse en ce mélange de résistance et de séduction[40] signe-t-il cet effet de l'analyse : l'auditeur ou le lecteur se voit confronté à ce savoir si particulier — le savoir psychanalytique — qui (re)met à l'ordre du jour un savoir « étrangement familier » : n'est-ce pas l'énigme du Sphinx, à laquelle il s'est pour son propre compte confronté comme petit Œdipe, que, peut-être, il croyait avoir été le seul à formuler, puis à refouler, qu'il retrouve soudain ré-évoquée. C'est même l'acte d'audace majeur du « chercheur » Freud, lui-même sans doute précocement initié à la curiosité et adonné à son « tyran » : le savoir faustien.

Seulement, la psychanalyse — comme pratique et comme discours — vient à la fois donner raison à ce savoir infantile et en montrer les leurres. La « fin » de l'analyse n'est-elle pas ce dosage unique de tout-savoir et rien-savoir, espèce de « docte ignorance » où le sujet s'est confronté au vif de son savoir refoulé, justement pour endosser la passion de l'ignorance ? Ne faut-il pas en effet avoir renoncé à cette pulsion aveugle de savoir, qui aurait retrouvé ainsi sa place dans l'économie désirante ?

Le savoir infantile, entre jouissance et inhibition

Au fond, si les résistances des parents n'ont pas pu freiner la pulsion de savoir ni, en principe, l'inhiber — l'exacerbant même en « piquant la curiosité » —, c'est par la matière même, cette « énigme de la vie sexuelle », ce point aveugle du rapport sexuel — rôle de la semence paternelle et nature de la « béance maternelle », pour reprendre les termes de Freud —, que le petit Œdipe semble délivrer, la mort dans l'âme, un non-lieu à son enquête. Il y va bien, donc, d'un renoncement (*Verzicht*).

La question se pose là du destin de ce renoncement, naturellement contrasté. Ou bien il y a lieu d'entrer dans cette phase de latence de pensée sur le mode de l'inhibition —« Tu ne sauras point ! » —, ou bien il y a lieu de dénier l'interdit de savoir et de persister, coûte que coûte : « Je saurai quand même un jour ! » L'« in-savoir » (*Un-wissenheit*) ou ignorance imposée est là épreuve décisive.

Plus qu'une typologie manichéenne des enfants « à difficultés » et des enfants « doués », c'est une dialectique intime du savoir et du non-savoir à l'intérieur de chaque enfant ou « petit Œdipe » qui est là en cause. Le savoir sexuel est divisé d'avec lui-même, mais le sujet ne cesse d'agir ses « divisions », entre savoir et vérité. La thématique de l'inhibition intellectuelle en sa dimension inconsciente s'ouvre en ce point de complexité subtile.

39. Cf. notre contribution : « Freud au pays des Mères. Le savoir faustien », *dans : Nouvelle revue de psychanalyse*, n° XLV, printemps 1992, pp. 110-130.
40. Voir sur ce point P.L. Assoun, *Freud et Wittgenstein* (PUF, « Quadrige », 2e édition, 1996).

Dans le texte le plus circonstancié qu'il consacre à l'inhibition, Freud en distingue quatre classes, d'après les « fonctions du moi » perturbées : celles qui affectent respectivement la fonction sexuelle, la nutrition, la locomotion et l'activité professionnelle[41]. L'inhibition apparaît comme « l'expression d'une limitation fonctionnelle du moi », qui aboutit au « renoncement à cette fonction ». Il ressort que celle-ci procède d'une « érotisation surpuissante des organes qui sont pris en considération dans ces fonctions ». Ainsi apparaît-il que, pour peu que l'acte de jouer du piano, d'écrire ou de marcher soit contaminé par une signification sexuelle symbolique, « le moi renonce à ces fonctions qui lui appartiennent pour ne pas devoir produire un nouveau refoulement, pour éviter un conflit avec le ça », ou bien « pour ne pas entrer en conflit avec le surmoi »[42].

Où donc situer l'inhibition qui touche la « fonction de savoir » ?

Tout d'abord, c'est bien l'acte de penser qui est en cause. L'inhibition est par principe « motrice » : il y a inhibition quand, au propre comme au figuré, quelque chose ne « marche » plus, ne fonctionne plus comme le comporte l'« organe ». C'est aussi bien la pratique de travail intellectuel (*Arbeitshemmung*) qui peut être concernée : difficultés de concentration, de réalisation des tâches, asthénie psychique, etc. Derrière la carence « fonctionnelle », c'est bien une conflictualité latente qui est à identifier. C'est en ce point qu'il faut revenir à ce moment structurel d'inhibition qui a marqué la dynamique d'acquisition du savoir.

Si l'on se rappelle en effet que le premier mouvement vers le savoir a été freiné — on retrouve le sens littéral du terme *Hemmung* (freinage) —, on peut en tirer deux conséquences majeures pour les avatars de la jouissance de savoir :

— d'une part, la pensée s'exerce comme *forçage* de cette inhibition fonctionnelle : quiconque pense s'obstine en quelque sorte sur ces problèmes sans réponse jadis rencontrés ;

— d'autre part, les « ratés » de pensée, les moments d'inhibition, ponctuels ou chronicisés, viendraient signer le retour de l'interdit de penser (*Denkverbot*) qui constitue le statut œdipien du savoir.

Ces deux destins contrastés tournent autour de la même idée : celle d'une *jouissance ignorée*, envers et enjeu du savoir. Voici en effet le point capital qui aide à penser le « nouage des intérêts sexuels » et de la pulsion de savoir. Le plaisir de penser, d'une part, l'inhibition à penser, d'autre part, témoignent d'un rapport à la jouissance, celle, immémoriale, de la rencontre avec ce qui, « impensable », *donne à penser* : « la question-mystère » (*Rätselfrage*) sexuelle.

C'est donc *a contrario* l'inhibition qui témoigne le mieux du caractère pulsionnel du savoir. Qu'est-ce en effet que cette « limitation du moi » eu égard à la pensée, sinon la butée sur la chose à (ne pas) penser, sans risque

41. *Inhibition, symptôme et angoisse*, 1926, ch. I, *GW*, XIV, p. 114.
42. *Op. cit.*, pp. 116-117.

d'entrer en conflit avec un « trop » ? Penser, cela ferait « trop plaisir », menaçant le moi et l'obligeant à se mobiliser contre le ça ou bien à forcer un interdit-de-penser le mettant en tension avec le surmoi. Ce dernier aspect rappelle que le travail de pensée recoupe l'élaboration du meurtre du père, ce que la rumination obsessionnelle illustre paradigmatiquement.

L'inhibition, tel un *bégaiement*, touche à la jouissance qui requiert de « s'y reprendre à deux fois », recul face à la jouissance *et* redoublement de la jouissance.

D'un échec salutaire : de l'ignorance à la jouissance

Cet « échec » (*Mißlingen*), véritable « échouage » du savoir, n'est pas que négatif : tout se passe comme s'il avait fallu vouloir savoir, puis renoncer — par la force des choses — à savoir sur le sexuel, pour intégrer un certain moment de non-savoir sur la jouissance, qui aide à réaliser le renoncement œdipien proprement dit. Le « déclin du complexe d'Œdipe »[43], acceptation de la loi de la castration, suppose en effet de « freiner » cette ruée vers le tout-savoir. Le père impose ce non-savoir comme condition au fond soulageante et structurante pour le petit Œdipe — ce qui inhibe utilement son insatiable curiosité sur les événements de la chambre parentale.

Le destin de la jouissance sexuelle est donc étroitement lié à celui de la jouissance du savoir. Le savoir pur comporte ce risque de « désaxement » de la jouissance par rapport au désir. Trop jouir de savoir, c'est, en ce sens, peiner à désirer.

Mais en complément, l'activité de pensée va comporter cette « coexcitation » libidinale, espèce de trace de la jouissance-de-savoir originaire : « Il est indéniable que la concentration de l'attention sur une prestation intellectuelle et une tension spirituelle a pour conséquence essentiellement chez beaucoup de personnes, jeunes ou d'âge mûr, une coexcitation sexuelle [*eine sexuelle Miterregung*] »[44]. Cette « surélaboration » (*Überarbeitung*) suggère une érotisation des « méninges »... qui fait le statut inconscient du « travail intellectuel » (*intellektuelle Arbeit*).

Nous entrevoyons en quoi le savoir touche à la jouissance, par son mouvement inconscient. Tout se décide au moment — « vital » dans le développement œdipien — où l'enfant *veut savoir*. Le « savoir » n'est pas objet d'un désir, mais bien d'une pulsion : il y a quelque chose de déterminé dans la chasse à ce savoir, justement dans la mesure où il touche à l'énigme du sexuel — dont on peut donner plusieurs versions : qu'il y ait deux sexes, que l'enfant vienne au monde... Cela ramène au même : tous les chemins de la perplexité mènent à la Rome... de la castration.

Mais précisément à cette question-*là*, il n'y a pas de « solution » : la castration est l'épine plantée au cœur de toute *scientia sexualis*. On a vu la

43. *Le déclin du complexe d'Œdipe*, 1924.
44. *Trois essais*, GW, V, p. 102.

suggestion de Freud : le mouvement impétueux du petit Œdipe vers le savoir viendra se briser devant cela : l'ouverture du sexe (*Geschlechtsöffnung*) qui fait du corps de la mère le lieu d'une perplexité indialectisable.

On comprend aussi pourquoi la question du savoir s'accroche à celle du regard, en ce moment de « choc » : constat d'absence *de visu* sur le corps de la mère, qui, s'il n'est pas hallucinatoirement comblé, alimente une spirale de « pensées ». Le pervers ne se prévaut pas pour rien à la fois d'un « art » fétichiste, du regard[45] et d'une sorte d'omniscience sur la jouissance sexuelle. En contraste avec le névrosé, qui « rumine » autour de la « béance », le pervers y tresse à la fois ses techniques de « voilement » et ses stratégies de puissance[46]. Savoir absolu de la jouissance qui lui donne à l'occasion pouvoir *sur* l'autre. Ni inhibition, ni rumination, ni sublimation : la perversion constitue une posture fortement originale par rapport au savoir, c'est même la pointe d'originalité propre au *style* pervers.

Cela nous oriente finalement vers ce rôle d'« échangeur » inconscient du savoir, entre vie et mort, désir et jouissance.

Le savoir, entre Eros et Thanatos : penser en pure perte...

En un aperçu profond, au cœur de sa réflexion sur la mort, Freud a suggéré le lien de la recherche et de l'ambivalence : « Ce n'est pas le mystère intellectuel ni chaque cas de mort mais le conflit de sentiments lors de la mort de personnes aimées et de plus néanmoins étrangères et haïes qui a déchaîné la recherche (*Forschung*) des hommes »[47]. De même, ce n'est pas le besoin général de causalité, mais l'énigme de la *causalité sexuelle* qui est le ressort de la recherche infantile ; de même, ce n'est pas l'énigme intellectuelle en soi qui a été l'aiguillon de la recherche ; c'est le travail de deuil, en sa version d'ambivalence, qui est en cause dans la pulsion de recherche : « Comment ai-je pu aimer *et* haïr l'objet qui vient maintenant à disparaître et à me manquer ? » C'est même là pour Freud l'origine de la « psychologie ».

L'enfant ne deviendrait-il pas « psychologue » justement pour élever au « savoir » ce « conflit de sentiments » (*Gefühlskonflikt*) ? Point d'objet de pensée sans confrontation à l'objet de la perte : le savoir est ainsi situé entre désir et mort, ce par quoi le sujet cherche sa place et ses « marques ».

Mis en mouvement par la perte d'objet, le savoir pourrait bien s'exercer « en pure perte », la jouissance *de* savoir devenant moment de la pulsion de mort. Entendons que le savoir, « tournant à vide » en reproduisant sa propre jouissance, serait moyen de se mettre en rapport avec l'objet pur de la perte (ce que désigne l'expression « penser en pure perte »...).

On a vu le rôle déterminant de la « pulsion d'emprise » dans la genèse de la pulsion de savoir. Mais celle-ci en vient, dans l'ultime remaniement

45. Voir sur ce point notre ouvrage *Le fétichisme*, PUF, « Que sais-je », 1994.
46. Nous avons décrit cette position dans *Le pervers et la femme* (Anthropos/Economica, 1989, 2e édition, 1996).
47. *Notre relation à la mort*, 1915, GW, X, p. 337.

métapsychologique, à désigner, comme quasi-synonyme de la « pulsion de destruction » ou de la « volonté de puissance », cette partie de la pulsion de mort que la libido, pour la « rendre inoffensive », dérive vers l'extérieur, à l'aide de ce « système d'organe particulier » qu'est « la musculature »[48].

On peut donc ranger la pulsion de savoir parmi ces « desservants » non de la pulsion de mort même — le savoir touche indéniablement à la vie et soutient le désir —, mais de ces stratégies libidinales destinées à « étancher » la tendance à la destruction mortifère.

Le savoir œuvre donc bien, pulsionnellement, *entre* Eros et Thanatos. Or c'est là que l'on trouve les effets de jouissance d'« au-delà du principe de plaisir ». Savoir devient en ce sens une activité « autotélique », c'est-à-dire puisant son énergie dans son propre mouvement de répétition. La passion pure du savoir peut même signer une sorte de « déliaison pulsionnelle », comme si le savoir générait sa propre satisfaction : jouissance (*Genuß*) plus que plaisir (*Lust*).

Une part du savoir donne bien sur Eros, dans la mesure où il est tentative de lier et de produire des « unités de pensée » ; un autre visage regarderait du côté de Thanatos, dans la mesure où « cogiter » deviendrait en soi un but, négligeant l'objet. Le thème de l'antinomie chez l'homme du savoir et de l'amour de la femme[49], qui se trame depuis Thomas Hardy (*Jude l'obscur*) et trouve un écho chez Freud, pourrait exprimer cette vérité métapsychologique.

C'est peut-être dans « la passion d'apprendre » de l'autodidacte[50] que se manifeste le mieux ce « mixte » de jouissance et d'inhibition qui révèle le statut inconscient du savoir. Le savoir étant ce dont ce sujet se sent intimement privé — par l'effet de la répression sociale —, il est constitué comme objet du « préjudice » et de l'« idéal ». C'est en quelque sorte là que se montre la *libido sciendi* en sa forme sauvage, en ce lieu indécidable où le savoir peut organiser une sublimation *ou* s'instituer en symptôme.

La vérité du savoir pourrait être alors dans l'« ignorance », cette *Unwissenheit* qui structure en absence la pulsion de savoir. L'enfant en a appelé, à l'origine, de ce non-savoir et c'est cette « déception » qui va organiser son désir : d'une part, en ce qu'au cœur du désir gît ce quelque chose que l'on *aurait dû savoir* ; d'autre part, en ce que c'est en faisant taire la toute-jouissance du vouloir-savoir que se constitue un sujet du désir.

Si « penser et vivre, c'est tout un »[51], savoir et désirer, cela « fait deux ». C'est là-dessus que s'exerce l'intelligence de l'enfant, dont la psychanalyse a fait son oracle…

48. *Le problème économique du masochisme*, 1924, GW, XIII, p. 376.
49. Cf. notre *Freud et la femme* (Payot, 1995).
50. Cf. notre contribution : « La passion d'apprendre ou l'inconscient autodidacte », citée en note 9.
51. Sur le contexte de cette formule de la *Traumdeutung* et sa portée, nous renvoyons à notre ouvrage *L'entendement freudien. Logos et Ananké* (Gallimard, 1984).

La tortue et le lièvre : ou comment l'éducation réécrit la fable

Laurence Gavarini

« A se maintenir aux aguets de ce qui se passe dans la chambre des enfants — qu'on reste planté à la porte ou qu'on y fasse intrusion — on risque fort de n'entendre que le bruit de son propre dialogue intérieur. »
J.B. Pontalis[1].

Eduquer est un des trois « métiers impossibles »[2], « dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant », écrivait Freud en 1937. Façon singulière mais néanmoins magistrale de signer la fin d'une illusion en invitant les éducateurs à penser qu'il leur faut savoir renoncer à un projet radical, à quelque chose d'un achèvement éducatif supposant la maîtrise de l'autre. Cette prophétie freudienne ne pouvait que demeurer inaudible pour ses destinataires, en ce qu'elle s'attaquait à un idéal et à une croyance nécessaires à ceux qui exercent une fonction éducative. Et leur surdité est d'autant plus marquée, aujourd'hui, que la notion d'éducation n'a plus de limite. Ne demande-t-on pas maintenant aux professionnels de l'éducation de remédier, bien au-delà de l'acte éducatif banal et quotidien, à tous les malaises actuels dans la civilisation que sont par exemple l'exclusion, la maltraitance, le « déficit culturel », la déviance sociale ?

Face à ces nouveaux travaux d'Hercule de l'éducateur, resurgit avec violence une contradiction intrinsèque au projet éducatif, où l'intention

Laurence Gavarini, maître de conférences en sciences de l'éducation, responsable du Groupe de recherche éthique, enfance, éducation, université de Paris VIII.

1. J.B. Pontalis, « La chambre des enfants », *Nouvelle revue de psychanalyse*, n° 19, « L'enfant », 1979.
2. Les deux autres étant, rappelons-le, gouverner et analyser. Cf. « L'analyse sans fin et l'analyse avec fin », *Résultats, idées, problèmes*, tome II, PUF, 1985, p. 263.

d'éduquer *tous les enfants également* (sans distinction d'âge, de sexe, d'origine) ne cesse de se heurter à leurs singularités et à leurs différences, génératrices de profondes disparités. C'est précisément cette tension perpétuelle entre l'éducation et les déterminismes, entre l'universalisme du projet éducatif et les particularismes de tous ordres, que les grandes lois sur la protection de l'enfance, sur la limitation puis l'interdiction du travail des enfants, et sur la scolarisation obligatoire, ont voulu explicitement dépasser. Somme toute, l'éducation s'est imposée en tant que projet politique visant l'enfance, *toute l'enfance*, contre les déterminations sociales originelles. Ce projet semble, aujourd'hui, trouver sa limite parmi les éducateurs eux-mêmes. La mission éducatrice toujours plus ambitieuse qui leur est assignée, mais aussi la crise évidente du système homogène d'instruction des enfants, paraissent les faire osciller entre deux positions aussi « peu narcissisantes » l'une que l'autre, d'après leurs dires : d'un côté, le renoncement contraint et forcé à l'omnipotence de la position éducative, de l'autre, un volontarisme velléitaire. Dans le premier cas, l'éducateur apprendra à « faire avec » les limites, celles des enfants, celles des situations institutionnelles (familiales et scolaires), et les siennes propres, mais non sans regrets. Dans le second cas, il continuera d'affirmer sa puissance éducative tout en se plaignant des entraves à son plein exercice (manque de moyens pédagogiques, enfants « en trop gros retards » ou « difficultés », carences culturelles...).

L'école, qui condense magistralement l'universalisme du projet républicain d'éducation, constitue, à l'heure actuelle, le lieu par excellence où se manifestent toutes ses impasses. Elle est à la fois comptable et productrice « d'échecs » soulignés avec insistance. Des enfants y échouent, y mettent en tous cas en échec, par leurs résistances diverses, un mode de transmission du savoir pourtant censé les intégrer tous... Ce phénomène, aussi peu pensé que théorisé en tant que tel, laisse le champ libre, dans l'imaginaire des éducateurs, à une représentation tragique et fatale de l'état d'enfance : dès la naissance se jouerait entre les enfants une sorte de sélection par l'origine, à la manière du *struggle for life* darwinien, conditionnant leur devenir.

Tandis qu'aux Etats-Unis la thèse génétique[3] (expliquant, par l'hérédité, les différences de QI mais aussi les comportements asociaux et déviants !) vient réactualiser une énième controverse[4] entre innéistes et culturalistes, ici, l'on reste attaché sans équivoque à une conception « environnementaliste » plus conforme à nos principes humanistes, celle de l'acquis positif ou négatif lié aux influences du milieu. La clé des problèmes de l'enfant n'est pas dans ses gènes, mais dans son environnement psycho-affectif et culturel considéré comme décisif. Au bout du compte, les facteurs environnementaux pourraient avoir la force d'un « génétiquement déterminé ». Arguments différents, certes, mais même tendance à l'interprétation univoque lorsque l'échec confond les éducateurs français et met en crise l'universalisme éducatif. C'est en effet dans cette zone obscure, où achoppent les idéaux et les grands projets universels, que sont recyclées les théories héréditaristes visant à expliquer le développement de l'enfant, son pathos psychologique (dans l'ordre de la « répétition »), les écueils de sa socialisation et de ses apprentissages (dans l'ordre de la reproduction sociale).

3. Cf. par exemple l'ouvrage de Herrnstein et Murray, qui conclut non seulement à l'hérédité du QI mais aussi à sa répartition différentielle selon les groupes ethniques : *The Bell Curve : Intelligence and Class Structure in American Life*, Free Press, 1994.

4. Les précédentes ont été analysées par G. Lemaine et B. Matalon, *Hommes supérieurs, hommes inférieurs ? La controverse sur l'hérédité de l'intelligence*, Armand Colin, coll. U, 1985.

L'enfant, « toujours plus tôt, toujours plus vite »

L'éducation est en effet aux prises avec ce type de représentations déterministes, équivoques en ce qu'elles font peu de cas de l'enfant comme sujet et comme acteur de son histoire. Il est frappant que chaque nouvelle étape franchie par la connaissance scientifique de l'enfant, depuis une vingtaine d'années, se soit soldée par le franchissement d'un cran supplémentaire dans le fatalisme ! Tout se passe comme si la connaissance toujours plus en amont — l'enfant de moins de six ans tout d'abord, puis le bébé et enfin le fœtus — avait entraîné avec elle, dans ce mouvement cognitif vers l'origine, la conscience pour tout éducateur des déterminations pesant sur l'enfant.

Un premier indicateur de ce mouvement est la publication, aux Etats-Unis, de l'ouvrage *Tout se joue avant six ans*[5] de F. Dodson, qui vient marquer de façon significative un autre regard porté sur l'enfance : désormais, l'avenir de l'être humain est considéré comme déterminé dès le plus jeune âge. Comme si les jeux étaient faits de plus en plus tôt et les enjeux d'éducation dérisoires. A cette « découverte » des années soixante-dix, désormais dépassée, sont venus succéder des pronostics plus catégoriques encore : « Tout se joue avant trois ans », et même : « Tout se joue avant la naissance ».

Pour prendre la mesure de cette tendance à remonter résolument dans le temps de l'enfance pour y faire valoir l'éducation, il suffit de voir la multiplication dans les médias (télévision, mais aussi magazines s'adressant aux parents) des reportages sur les « apprentissages précoces ». L'un des plus symptomatiques est sans doute celui de la lecture au berceau préconisée par Glen Doman[6] depuis son Better Baby Institute à Philadelphie... tout un programme ! Fantaisie américaine supplémentaire, sans doute, mais qui, s'appuyant sur les recherches neurophysiologiques et psychocognitivistes, n'est pas sans imprimer une tendance générale à la mode éducative. Le bébé est paré d'un luxe de « compétences » à « éveiller », de « dons » à « stimuler » : « Bébé, un vrai petit savant ! » On n'hésite pas à affirmer que « les bébés

5. « Le best seller mondial de l'éducation », publié en 1970, a été traduit en 1972 (Robert Laffont).

6. Cf. *J'apprends à lire à mon bébé*, trad. Retz, 1978.

sont encore plus doués qu'on ne l'imagine », que « bien avant un an, ils sont dotés de mémoire, de facultés pour comprendre les maths, le langage, la physique élémentaire »[7]. Les superlatifs sont de mise : « Découvrez votre petit génie ! »[8], « Bébés tous surdoués »[9], pour enfoncer médiatiquement le clou des dons intellectuels innés.

Dans un autre champ de la connaissance, on constate un phénomène analogue de dévoiement éducatif d'une conception de l'enfant. La découverte que « le bébé est une personne » (1984)[10] s'est trouvée absorbée, elle aussi, par la mode de la précocité. L'invitation faite aux mères et aux pères par des cliniciens d'obédience psychanalytique (This, Dolto-Tolitch, notamment) à parler aux fœtus durant la gestation, à entreprendre une première expérience relationnelle[11], est reprise, mais dans le registre pédagogique : celui d'inciter les parents à instruire leur fœtus et leurs jeunes nourrissons. Le fœtus devient un nouvel objet d'éducation, un « apprenant », et pourquoi pas un élève avant l'heure... Ainsi a-t-on pu voir à la télévision des Françaises enceintes se soumettre à un étrange rituel consistant à poser quotidiennement sur leur ventre des écouteurs permettant de diffuser à leur bébé des histoires en langue anglaise pour leur enseigner « the correct accent » ! Devant ces excès de zèle parentaux, ceux-là même qui jouent, dans les médias, sur le sensationnalisme des performances infantiles mettent en garde : « Attention à l'overdose » et au gavage[12], qui pourraient avoir des contre-effets ! Des pédiatres attirent plus sobrement l'attention sur l'immaturité des capacités cognitives du nouveau-né[13]. Mais la vogue n'est pas près de s'arrêter !

La préoccupation pour les compétences néonatales rejoint une valeur dominante de la société : être toujours en avance, sur son âge, sur le groupe, savoir faire jouer le facteur temps. Ainsi la devise du « toujours plus » et « toujours plus tôt » pèse sur les jeunes enfants que l'on programme pour réussir. Cet activisme éducatif et pédagogique fait de la précocité non plus seulement un instrument de mesure temporelle d'une acquisition cognitive, mais une valeur éducative en soi, productrice d'excellence future : « Un enfant en avance peut prendre des points sur son avenir professionnel, gagner du temps dans ses études, ou accumuler plus de connaissances »[14]. La précocité, valeur des élites, devient la normalité, en ce qu'elle signe par anticipation la réussite certaine, elle délimite la ligne de partage entre les enfants prometteurs et les enfants à difficultés potentielles. L'enfant « compétent »

7. « Dès sa naissance, ses capacités sont extraordinaires », *Parents*, janvier 1994, p. 72.
8. *Parents*, février 1993, p. 43.
9. *Le Point*, 18 janvier 1997, p. 69.
10. Cf. la série d'émissions télévisées intitulée ainsi.
11. C'est au demeurant une question que de savoir s'il convient de nommer « relations » ces nouvelles manières d'établir lien materno-paterno-fœtal.
12. *Parents*, janvier 1994, p. 91.
13. Cf., notamment, Marie Thirion, *Les compétences du nouveau-né*, Albin Michel, 1994.
14. *Parents*, *ibid.*

est un enfant performant, au sens sportif et compétitif du terme. C'est un enfant extrait de son groupe d'âge qui, mis en exergue, élève le niveau d'exigence, le niveau du groupe, et exclut, à l'autre bout de la chaîne, les enfants qui accuseraient un retard relatif par rapport à cette précocité devenue « normale ».

L'on se trouve devant un réel paradoxe : la notion d'éducabilité s'est considérablement élargie, avec les apprentissages dès le stade néonatal, tandis que s'est rétrécie, au profit d'une conception totalement objectale de l'enfance, la représentation d'un enfant capable de déterminations propres face à son éducation. Si tout n'est pas joué à la naissance, tout est promis, mais seulement à ceux qui peuvent partir « en avance ». Inversion cruelle de la fable qui nous avait appris que « rien ne sert de courir, il faut partir à point ». Finalement, les éducateurs risquent de se détourner, sans l'avoir prémédité, de l'enfant sujet, de l'enfant musard, rêveur, lent et pour tout dire retardataire. Ils risquent aussi de ne plus savoir accepter l'imprévisibilité de l'enfance, l'inassignable et l'indétermination des capacités à apprendre et à s'adapter. Ils risquent enfin d'oublier la plasticité des processus de socialisation et de « grandissement » de l'enfant.

Dans la pratique éducative ordinaire, la tension semble insoluble entre la promotion incessante de « his Majesty Baby », cet apprenant dès la prime-enfance à qui tout réussit, et les enfants marqués aux fers des institutions éducatives par de « l'échec » dès le plus jeune âge, par des difficultés d'apprentissage, par de la casse psychique, par de la marginalité. L'enjeu éducatif paraît trop souvent se résumer à un mouvement de balancier entre ces deux pôles extrêmes : d'une part, les enfants exposés psychologiquement ou « handicapés culturellement », et, d'autre part, les enfants jouissant des stimulations intellectuelles précoces ; d'un côté une quasi-fatalité, celle de la carence éducative à laquelle il est manifestement de plus en plus difficile de remédier, de l'autre, la stimutation/excitation, une surabondance éducative, productrice elle aussi de symptômes, comme « l'enfant agité » dont les maîtres se plaignent de manière insistante, ou l'excellence qui se paie particulièrement cher à l'adolescence.

Héréditarisme, quand tu nous tiens...

La génétique, on le constate tous les jours, fait florès. Elle autorise la médecine à se lancer dans une nouvelle orientation spéculative. Il s'agit de prédire, dans l'œuf, c'est-à-dire dès le stade embryonnaire, le risque de pathologies et de handicaps afin de ne faire naître que les seuls enfants bien portants, indemnes de toute tare héréditaire. Le déterminisme biologique pesant sur chaque naissance serait ainsi réduit au supportable, par la maîtrise de l'aléatoire, longtemps appelé la « loterie » ou le « fardeau » génétique. La science médicale est devenue une puissante machine à remonter le

temps, toujours plus vers l'origine. L'avancée dans la connaissance du génome humain ne manque pas d'exercer ses effets de séduction sur la société.

Travaillée par les injonctions à la précocité, l'éducation est aussi saisie, la génétique aidant, par les « démons » de la prédiction. Le monde des éducateurs n'échappe pas en effet à l'emprise du modèle génétique et à ses procédés explicatifs et prévisionnels. Il en va ainsi lorsque l'inventaire plus ou moins rationnel des facteurs environnementaux tient lieu d'explication causale, à la limite, « naturelle », d'une situation problématique constatée chez un enfant. Véritable logique de « conséquentialité » qui dans un même mouvement fait régresser involontairement la notion d'éducabilité et autorise les éducateurs à des diagnostics prédictifs. La prédiction prend une tournure extrême, lorsque la situation actuelle d'un enfant fait l'objet de conjectures rétrospectives, consistant à interpréter *a posteriori* les problèmes qu'il a rencontrés dans ce qui était prévisible, étant donné ses origines... Acmé de la manie prédictive actuelle que d'expliquer la trajectoire d'un enfant par une logique de prévisibilité écrite dans l'après-coup par l'éducateur ! L'enfant étant finalement objet et victime de son environnement, de son origine, d'une sorte d'hérédité sociale. Dans les franges de la génétique moderne, on assiste à la consécration d'une approche sociologisante[15], laissant peu de place à la théorie psychanalytique et, notamment, aux questions complexes de la transmission, de l'identification, et à la dynamique de la causalité psychique.

« Parents, vous devez savoir que la dyslexie est héréditaire et que plus elle est traitée précocement, plus on a de chance d'en venir à bout... »

Le propos est tenu par une directrice d'école maternelle, lors de la réunion de rentrée. La scène se passe en 1994 devant un parterre de parents réduits à une position physique d'enfants par le dispositif consistant à les asseoir sur de petites chaises, face à l'équipe enseignante et de direction, dans la grande salle de l'école... Et tous de baisser les yeux, gênés par un tel diagnostic, même s'il pouvait être entendu comme un message de prévention et comme une prophétie de possible « guérison »... de leurs chers petits.

Les indicateurs de la prédiction scolaire demeurent flous. L'étalon, le standard à partir duquel on mesure l'ensemble des enfants, dès la maternelle, est celui de l'*élève*, évidemment du « bon » élève : celui qui démontre d'évidentes capacités adaptatives, dans son rapport au savoir, certes, mais aussi dans son rapport à l'institution scolaire. Le pendant négatif de cette figure est l'enfant dit « en difficulté », un terme non dénué d'approximations et d'ambiguïtés, notamment en ce qu'il ouvre sur une palette d'appréciations comportementales ne pouvant que relever de l'arbitraire de l'évaluateur. A L'Education nationale, on appelle cela « dépistage », terme emprunté au champ médico-social, laissant donc supposer, si ce n'est une thérapeutique, du moins une action de « prévention ». Malheureusement, le nombre croissant des enfants « en difficulté » incline plutôt à penser qu'ils sont, malgré les dispositifs inventés pour pallier ou remédier à l'échec, prématurément marqués par un devenir tout tracé. N'a-t-on pas fabriqué le terme de « risque d'échec » pour baliser cet *a priori* ? Et c'est dès la maternelle, bien avant l'âge d'obligation scolaire, que l'école étiquette hâtivement les enfants. Cet étiquetage, en opérant de façon binaire et réductrice (réussite/échec), ne peut qu'avoir des effets d'intégration des meilleurs et d'exclusion annoncée des autres. La stigmatisation d'un « élève à risque » emprunte sa démonstration à l'épidémiologie médico-sociale[16] et suppose que certains enfants sont « exposés », qu'ils présentent par des symptômes étiologiques une « susceptibilité » : le « mal est déjà là », même si l'on ne sait pas encore s'il va totalement s'exprimer ni avec quelle intensité.

C'est une recherche auprès d'instituteurs et de directeurs de quatre écoles maternelles situées dans une Zone d'éducation prioritaire[17] qui m'a fait rencontrer une application dans le champ scolaire des notions « d'enfants à risque » et de « risque d'échec ». Ces notions, au travers desquelles les instituteurs rendaient compte de leur expérience pédagogique avec certains enfants « posant problème », étaient étayées sur un savoir empirique conforté par des séries statistiques et par un savoir scientifique plus ou moins établi. Il y aurait beaucoup à dire sur les critères de cette classification (et notamment sur les tests psychotechniques qui sont utilisés pour l'établir, au plus jeune âge). En y regardant de plus près, nous nous sommes aperçu que les incidents dans les parcours scolaires d'un enfant, qu'ils soient avérés ou prévisibles, prenaient la tournure d'une destinée. Les malaises quotidiennement éprouvés par les instituteurs dans la classe, dans l'acte et dans les relations pédagogiques, dans leur non-rapport avec les familles, étaient construits, point par point, comme corollaires des difficultés de l'élève ainsi épinglé, de ses symptômes cognitifs mais surtout comportementaux. L'élève en question redevient, à ce moment précis de diagnostic, un « enfant » marqué par son origine sociale, par le fait qu'il ne maîtrise pas le sens de l'école, ni les significations et les rituels de cette institution sco-

15. Le sociologisme ambiant paraît tenir aux excès de la sociologie elle-même, comme le constate A. Coulon : « Les sociologues ont jusqu'à présent sur-socialisé le comportement des acteurs, et leur hypothèse sur l'intériorisation des normes, provoquant des conduites automatiques et impensées, ne rend pas compte de la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent le monde, reconnaissent le familier et construisent l'acceptable, et n'expliquent pas comment les règles gouvernent concrètement les actions ». *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, 1993, p. 18.

16. Cf. à ce sujet l'analyse de Robert Castel, *dans : La gestion des risques*, Editions de Minuit, 1981.

17. Cette ZEP est située en Seine-Saint-Denis, dans un quartier dit socialement défavorisé. Les écoles en question accueillaient un nombre important d'enfants scolarisés à l'âge de deux ans et demi, trois ans, et pour la plupart d'origine immigrée. Cette recherche a été effectuée en 1989-1990, en collaboration avec Bernard Charlot ; elle constituait un des volets d'un plus vaste projet : « Rapports aux savoirs et réseaux d'actions éducatives dans une zone d'éducation prioritaire », réalisé par le Centre de recherche sur les institutions, les pratiques et les politiques éducatives (CRIPPE) de l'Université de Paris VIII, 1988-1990. Les autres volets ont fait l'objet de l'ouvrage de Charlot, Bautier, Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

laire. Cette vision s'impose comme une réalité, aussi prégnante que si elle était de nature génétique, dans l'ordre de la « reproduction sociale »[18]. L'origine devient alors un facteur linéaire, expliquant l'échec *a posteriori* en tant qu'inadéquation d'un enfant à l'institution du savoir ; cette dernière supposant en premier lieu l'intégration du code linguistique et culturel du savoir scolaire et l'intégration de normes institutionnelles (temporalité de l'acquisition, respect des horaires, des consignes, des modes d'énoncé, de l'autorité condensée dans la figure d'un sujet supposé savoir, etc.). Le marquage originel devient plus redoutable encore lorsque l'environnement (la naissance et l'ascendance) est construit plus ou moins sciemment par l'école comme une cause *a priori* des « risques d'échec ». De telles connexions dans l'esprit des enseignants, énoncées souvent à leur insu, laissent à penser que les théories prédictives empiriques qu'ils véhiculent procèdent d'un certain fixisme de leur représentation de l'enfance et de l'enjeu de l'éducation. L'intention de prévenir le « handicap scolaire », d'éviter la déviance et l'exclusion de l'enfant par rapport au savoir, ne fait que buter sur une logique circulaire dans laquelle l'école « dépiste » l'élève « en difficulté », en rabattant au bout du compte la cause sur l'enfant lui-même et sur sa famille...

En théorie le couple normalité/handicap renvoie à une idée de moyenne et de marges ; or, dans le champ scolaire, la normalité ne semble plus référée et indexée sur un groupe d'enfants « moyens », mais sur un élève, si ce n'est infaillible, du moins attendu comme performant (et donc « performable ») sur le plan de son rapport au savoir et de son attitude dans le groupe, dans la classe, dans la cour de récréation, à la cantine, lors des sorties scolaires, etc. On assiste à un déplacement des classiques catégories réussite/échec venant traditionnellement sanctionner l'apprentissage du savoir par les scores obtenus. La ligne de partage entre les enfants est dessinée également par un ensemble d'observations et de prévisions comportementales, qui constitueraient une évaluation plus juste de l'élève.

Toute cette élaboration pédagogique, prenant la forme d'une démonstration causale, se heurte à des limites évidentes, dont la principale n'est pas le peu de scientificité mais le projet lui-même d'identifier par anticipation le risque d'échec scolaire à la maternelle. A commencer par le fait de prétendre pré-dire les embûches dans la scolarisation future d'un enfant, sans se soucier du sens qu'il peut donner à son expérience spécifique de ce monde scolaire, de sa biographie, ni de la complexité constitutive du rapport au savoir chez tout sujet humain. Parler de « risque », plutôt que d'échec, n'est-ce pas une manière d'euphémiser la violence de l'acte pédagogique lorsqu'il se fait prédictif ? La prédiction scolaire enferme de fait tous les enfants mal adaptés à ce statut d'élève, inculqué et devant être intégré dès la maternelle.

Plus fondamentalement, la question de l'échec, des outils de son évaluation, reste pleinement posée : en fonction de quelles représentations, de quelle « réussite » est-elle construite tant par les enseignants au contact quotidien avec des enfants que par les chercheurs qui lui prêtent un statut conceptuel finalement bien peu discuté ?

18. Le terrain professionnel se montre très inspiré par la sociologie de la reproduction de Bourdieu et Passeron, non sans qu'elle subisse quelques avatars : comme celui de passer du stade de théorie critique de la violence symbolique exercée par l'école à celui de théorie de justification de l'arbitraire de la reproduction... Cf. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, 1970. Ajoutons que la sociologie de l'éducation permet certes d'éclairer le mécanisme par lequel l'école reproduit la logique des naissances. Et en effet, si l'on regarde les statistiques, le phénomène de reproduction est massif qui déjoue le projet d'éducation égalitaire. Mais de nombreux enfants, on l'oublie souvent, font exception à cette règle. Par leurs résistances à la logique de la reproduction, ils nous rappellent que le rapport à l'institution scolaire du savoir est aussi singulier !

Précocité et prédiction à la maternelle

L'école maternelle française est, affirme-t-on généralement, enviée par le reste du monde occidental. On lui prête des vertus éducatives et socialisatrices pour la petite-enfance. Elle apprend au tout-petit à se séparer du milieu familial protecteur, à s'initier à la vie de groupe, à trouver son autonomie, à entrer en douceur dans les premiers apprentissages fondamentaux. On lui attribue de ce fait la double fonction de préparer à la « grande école » et de jouer, pour les enfants issus de milieux défavorisés, un rôle compensateur au plan de certaines carences culturelles et linguistiques. Ainsi, en intervenant le plus tôt possible, elle pourrait même, pensent certains experts, prévenir l'échec scolaire et être un facteur d'égalisation des chances entre tous les enfants. Le débat récurrent sur les mérites de la scolarisation à l'âge de deux ans est un signe de cette hypothèse. Il suffit de s'éloigner un peu du sérail de ce débat pour constater que le « modèle » français en matière de scolarisation précoce et de prise en charge éducative du jeune enfant ignore superbement sa propre relativité, qu'il montre une cécité totale sur ses tenants et aboutissants, en particulier sur le fait qu'il participe de représentations culturelles de l'enfant, de ses besoins, de son intérêt et de son bien-être. Il n'y aurait rien à redire si l'école n'était pas en crise et si la société dans laquelle ce débat sur la généralisation de la maternelle prend place n'était pas multi-référentielle au niveau de ses modèles éducatifs.

Une anecdote pour illustrer la relativité culturelle de cette école maternelle censée constituer *le* modèle en matière de socialisation et de prime éducation : à la veille de la rentrée scolaire, je me trouve à Berlin dans une famille allemande ; j'interroge la fillette de cinq ans, en mobilisant le peu de mots qui me viennent à l'esprit dans la langue allemande, que je ne pratique pas ; je lui demande si elle est contente de retrouver son école ; j'utilise le mot *Schule* ; l'enfant me regarde, les yeux écarquillés. Ma question n'a pas de sens, ne fait pas sens pour elle, manifestement. Cette réaction interloquée a le mérite de rappeler à ma mémoire le mot oublié de *Kindergarten*, « jardin d'enfants », qui désigne les lieux de socialisation des jeunes enfants alle-

mands... et surtout de me rappeler que le signifiant « école » y est incompréhensible et inapplicable à la petite-enfance[19].

La maternelle française est-elle, d'ailleurs, une école à part entière, bien que le signifiant soit contenu dans sa dénomination ? Le qualificatif « maternelle » semble assigner cette école à une fonction parentale féminine, élargie aux maîtres. Il marque cette institution d'une notion de soins et de maternage, dont on ne sait exactement, du même coup, si elle peut prétendre à une véritable mission pédagogique. Les instituteurs en « maternelle » ne manquent pas de renvoyer ce marquage et la difficulté qu'ils rencontrent, en tant qu'hommes, pour s'intégrer dans cet espace à dominante féminine.

S'il est loin d'avoir une portée culturelle universelle, le mot « école » est pourtant pratiquement devenu chez nous générique. Il semble évoquer spontanément l'ensemble des expériences d'apprentissage extra-familiales au sortir de la toute petite-enfance. L'évolution des pratiques sociales va d'ailleurs dans ce sens. C'est bien vers cette institution, *scolaire*, que les parents se tournent massivement dès que leurs enfants ont atteint l'âge voulu. Et ce mouvement est d'autant plus précoce que l'on monte dans la hiérarchie sociale. L'école maternelle est venue s'inscrire comme passage inévitable entre les premiers modes de garde de l'enfant (crèches et haltes-garderies, nourrices) et l'école obligatoire.

Sans aller chercher ailleurs des exemples de notre singularité nationale par rapport à cette institution inscrite dans le champ scolaire, un autre arrêt sur image, sur le statut différentiel de l'enfant de deux-trois ans à la crèche et à la maternelle, incite à penser que cette tranche d'âge charnière constitue actuellement un analyseur de nos pratiques éducatives. Il montre en tous cas les butées actuelles à la fois de l'une et de l'autre de ces institutions[20]. En effet, leur disparité en tant qu'institution, la distance qui sépare leurs façons de faire avec les enfants du même âge (encadrement éducatif, rythmes de la journée, activités, visées, etc.) donnent à réfléchir sur la représentation différente qu'elles ont simultanément du même jeune enfant et de ses besoins. Si, à deux ans, l'enfant peut théoriquement faire son entrée en maternelle, il y est fréquemment perçu comme « trop petit » encore, comme pas assez « débrouillé » et « discipliné », c'est-à-dire à même de « comprendre et d'intégrer les consignes ». Ces « trop » et « pas assez » qui marquent son intronisation dans l'apprentissage du métier d'élève ont leurs symétriques à la crèche, mais pour l'enfant de trois ans qui commence à devenir « vieux »... pour les activités ludiques qui lui sont proposées. Et de fait, les parents démontrent qu'ils ont intégré ce message puisque la scolarisation des enfants de trois ans est devenue massive depuis une quinzaine d'années. Celle des enfants de deux ans demeurent encore quelque peu « timide »[21], du moins en ce qui concerne les populations cibles — les enfants des milieux culturellement défavorisés —, ceux à qui cette inscription serait censée être la plus profitable...

19. Les remarques faites à propos de l'Allemagne pourraient l'être aussi à propos de la Norvège ou de l'Amérique du Nord (Canada et Etats-Unis), mais sûrement de bien d'autres pays encore.
20. Plusieurs recherches comparatives ont été effectuées sur ce thème par des étudiants en sciences de l'éducation dans le cadre de leurs maîtrises à l'université de Paris VIII. Pour les avoir accompagnés, j'en remercie ici les auteurs. En particulier Sylvie Ledur et Marie-Odile Henneguelle-Charlier.

Pour des raisons économiques et pédagogiques, semble toutefois se raffermir la tendance à investir résolument l'école maternelle avant l'âge de trois ans et à rendre normale, voire même banale, l'entrée des enfants de deux-trois ans, qui était encore qualifiée, il y a moins de vingt ans, de « préscolarisation »[22].

Au début des années quatre-vingt, lorsque nous avons entrepris de créer à l'université un lieu de réflexion sur la prime éducation, cet âge de la petite-enfance était encore considéré comme un moment de présocialisation, relevant des fonctions parentales et de la puériculture, comme en amont de l'éducation et de la mission éducative de la société. Les sciences de l'éducation, où s'inscrivait notre initiative, ne mesuraient pas clairement que cet âge de la vie des enfants était en train de s'institutionnaliser pleinement et qu'elles avaient à en penser quelque chose[23].

Ce sont au fond les pratiques sociales (la massification de ses effectifs et de son recrutement) qui, en la poussant à s'adapter à cette nouvelle réalité, ont fait basculer progressivement la maternelle dans le scolaire, et obligé à la penser comme telle.

Sa fréquentation de plus en plus large rend en effet caduque l'idée de lier la « vraie » scolarisation à l'obligation scolaire à six ans et de rejeter l'école maternelle dans une sorte d'en-deçà du scolaire, de *no man's land* pédagogique. La coupure en deux du monde éducatif de l'enfant a vécu ! L'invention, par Jules Ferry, de l'obligation scolaire pour tous les enfants français à l'âge de six ans est une page d'histoire en train de se tourner. Les pratiques éducatives actuelles ont dépassé ce projet politique ambitieux, énoncé il y a un siècle... Un projet qui n'avait d'ailleurs pas laissé de côté la réforme de la prime éducation[24], puisqu'il l'officialisait, tout en la rendant facultative. Il y aurait d'ailleurs à explorer ce qui a motivé, à l'époque, l'obligation scolaire à six ans, les théories et les arguments, tant

21. Le taux de scolarisation des enfants de deux ans est toutefois passé, de 1970 à 1990, de 17 % à 34 %.
22. Bianca Zazzo, qui rendait compte, en 1984, de sa recherche sur l'école maternelle pour les enfants de deux ans, qualifiait en effet de « préscolarisation » cette expérience qui, il est vrai, ne concernait à l'époque qu'une minorité d'enfants.
23. Soyons juste toutefois. Eric Plaisance avait déjà publié *L'école maternelle aujourd'hui*, Nathan, 1977, suivi quelques années plus tard d'un ouvrage devenu, depuis, une référence : *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF, 1986.
24. En 1881 un décret institue les écoles maternelles et les divise en deux sections en fonction de l'âge. Puis, en 1886 et 1887, elles se voient intégrées à l'édifice scolaire et désignées sous le nom « d'établissements de première éducation », comme le rappelle Jean-Michel Gaillard, *dans : Jules Ferry*, Fayard, 1989.

économiques que scientifiques et pédagogiques, qui ont forgé cette distinction éducative.

On s'accorde généralement à dire que l'école maternelle porte encore les traces de son invention, de l'époque des « salles d'asile ». Cela pourrait expliquer la plainte des instituteurs de maternelle, qui ne jouiraient pas de la même reconnaissance que les maîtres de l'école primaire, bien qu'ils partagent la même formation professionnelle et le même statut. Il semble plus judicieux de parler des mouvements contradictoires qui ont traversé cette institution depuis son origine, opposant le projet d'éducation[25] (dont Pauline Kergomard fut une pionnière) à la pratique de ses usagers, qui y ont vu avant tout une garderie d'enfants, gratuite, à la différence de la crèche. Les flots de très jeunes enfants auxquels elle est aujourd'hui contrainte d'ouvrir sa petite section révèlent que la structure est largement inadaptée à cette population, et font réapparaître, finalement, la tension qui, depuis sa création, travaille la maternelle de l'intérieur, entre éduquer et veiller sur les enfants.

Le fait qu'elle ait été délimitée comme lieu de préscolarité semble l'avoir empêchée de se forger réellement une identité propre, et l'a construite de façon contingente par rapport à l'école élémentaire. Elle en a épousé les standards et les normes de fonctionnement, dont le plus visible et sacro-saint principe : une salle de classe/un groupe d'élèves/un maître/un programme/une séquence pédagogique. Modèle éprouvé par l'école républicaine mais dont on ne peut que constater le décalage avec ce que l'on sait du petit enfant. Mais trêve d'enfants ! La maternelle traite de l'élève : un futur apprenant, déjà préparé à son « métier d'élève », à l'intégration du savoir, et à l'appropriation du code institutionnel et linguistique de l'école. Parce qu'elle s'inscrit *avant* la grande école, *avant* les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture dont elle ne constitue qu'un moment propédeutique, l'école maternelle pourrait bien n'être, finalement, qu'un moment initiatique, avec une ritualisation de l'apprentissage « vrai » de l'espace, de la temporalité, du dispositif pédagogique. Elle enseigne aux enfants la définition de la situation scolaire. Cette contingence pèse lourdement, à l'heure actuelle, en particulier parce que la maternelle doit dorénavant anticiper sur l'obligation d'accueil faite à l'école élémentaire, et, plus encore, prévenir ce qui risque de s'y passer. Ceci sans que lui soient apportés de nouveaux moyens matériels et pédagogiques lui permettant de s'adapter à l'afflux massif d'enfants toujours plus jeunes...

Devant ce pari difficilement tenable, qui devrait impliquer, pour s'adapter aux très jeunes enfants, une transformation de l'intérieur du système scolaire sur lequel est alignée la maternelle (en terme d'organisation spatio-temporelle et d'encadrement pédagogique), de nombreux instituteurs se sont sentis lâchés par l'institution, face à des classes pléthoriques d'enfants de moins de trois ans. Ils font part de leur malaise devant un pari qu'ils jugent impossible. Ceci a pour effet, devant des situations pédagogiques de plus en plus difficiles, de renforcer la dépendance de la maternelle par rapport à l'école primaire plutôt que d'y développer une culture et une approche spécifiques. Bianca Zazzo avait d'ailleurs pointé ce risque dès 1984[26].

Pour conclure, on peut se demander si le fait qu'elle constitue, aujourd'hui, un lieu de stigmatisation précoce des élèves, qu'elle ait des effets de sanction pour des enfants non encore assujettis à l'obligation scolaire, ne tiendrait pas au fait que l'école maternelle n'ait toujours pas conquis les moyens de son existence à part entière, reconnaissant que l'on ne peut pas faire du très jeune enfant... un élève.

Face à l'actuelle tentation déterministe, qui n'est jamais que la réminiscence de résistances conservatrices au projet ambitieux d'éduquer tous les enfants, laissons le mot de la fin à Michel de Certeau, qui écrivait cette ode au sujet : « Je recrée, subvertis, me déplace là où je suis par ailleurs déterminé, pensé par d'autres, aliéné »[27].

25. Il n'est pas dans mon intention de reprendre à mon compte un certain « roman familial » de l'historiographie de l'école maternelle. Comme le note Jean-Noël Luc, « l'asile parisien n'est pas un simple refuge : c'est d'ailleurs au nom de ses ambitions éducatives qu'il dispute la marmaille populaire aux traditionnelles gardiennes de quartier », « Quand les premières salles d'asile françaises ouvraient leurs portes à Paris », *dans : Paris à l'école, qui a eu cette idée folle ?*, éditions du Pavillon de l'Arsenal, Picard éditeur, 1993.

26. Cf. son ouvrage *L'école maternelle à deux ans : oui ou non ?*, éditions Stock/Laurence Pernoud.

27. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris, 10/18, 1980.

Laisson les enfants rêver !
Les savoirs imaginaires de l'enfant pendant la période de latence

Christine Arbisio

Quand on pose la question de l'enfant et des savoirs, il s'agit généralement du rapport au savoir qu'entretient l'enfant, c'est-à-dire de sa relation avec les apprentissages et les connaissances qui lui viennent de l'extérieur, en particulier par le biais de l'institution scolaire. Et on se préoccupe beaucoup de comprendre comment l'enfant intègre, ou pas, ces savoirs extérieurs. Or l'enfant, et cela tout particulièrement à l'âge scolaire, est riche d'autres savoirs, intérieurs et imaginaires : je fais l'hypothèse que les connaissances qui viennent du dehors ne seront vraiment intégrées et ne prendront sens pour lui que si elles peuvent, d'une façon ou d'une autre, rencontrer ces savoirs imaginaires.

On considère habituellement qu'entre le déclin du complexe d'Œdipe et les prémices de la puberté, l'enfant traverse une longue période calme, durant laquelle il se consacre essentiellement à la socialisation et aux apprentissages. La psychanalyse a appelé ce moment de l'enfance, à peu près entre cinq ans et demi et dix ans, la période de latence : celle-ci correspond donc assez précisément à l'âge scolaire dans nos sociétés. Or les mouvements psychiques chez l'enfant de cet âge sont bien plus importants qu'il n'est dit d'ordinaire. En effet, l'enfant a renoncé aux vœux œdipiens et s'est soumis à l'interdit qui frappe l'inceste dans les sociétés humaines. Mais il l'a fait provisoirement : il se dit que maintenant, il est trop petit... et donc, il verra ça plus tard, quand il sera grand... Désormais, son immaturité fonctionnelle le protège, en lui permettant de remettre à plus tard la réalisation de ses désirs. C'est la promesse œdipienne, qui lui permet de penser que ses vœux œdipiens se réaliseront quand enfin il ne sera plus un enfant.

Christine Arbisio, psychologue clinicienne et psychanalyste, auteur de L'enfant de la période de latence, *Paris, Dunod, à paraître en avril 1997.*

La période de latence chez l'enfant débute par une perte : avec le déclin œdipien, l'enfant renonce à sa place d'objet privilégié du désir de la mère. Les enjeux du complexe d'Œdipe sont bien connus : le garçon a espéré pouvoir se débarrasser du père et rester le partenaire amoureux de sa mère. Mais il se heurte à un interdit, tout en se rendant bien compte qu'il ne fait pas le poids, qu'il est insuffisant par rapport au père. Quant à la fille, elle aussi voulait nouer ce lien amoureux avec la mère, qui est pour elle comme pour le garçon le premier objet d'amour. Elle a dû abandonner ce désir bien avant le garçon : se vivant comme castrée parce que fille, elle se considère comme encore plus insuffisante que le garçon. Elle dirige alors ses sentiments amoureux vers son père, tout en entrant en rivalité avec sa mère. Mais pour elle aussi l'interdit va venir frapper ces désirs amoureux.

Le déclin œdipien représente donc pour l'enfant, garçon comme fille, une perte : celle de l'illusion de pouvoir être le phallus imaginaire de la mère, c'est-à-dire de l'objet qui pourrait, du point de vue de l'enfant, imaginairement la combler. Cela est rendu possible parce que maintenant, pour l'enfant, c'est le père imaginaire qui est investi de cette puissance, parce qu'il est celui que l'enfant perçoit comme pouvant répondre au désir de la mère.

Le déclin œdipien représente un moment logique, qui constitue un temps de basculement pour le psychisme enfantin. Fondamentalement, il s'agit pour l'enfant d'une perte, qui se joue sur plusieurs plans. L'enfant subit la privation de l'objet phallique auquel il pouvait jusque-là s'identifier, en tant qu'il maintenait l'illusion d'être le partenaire privilégié de la mère. Il ressent maintenant son exclusion par rapport aux enjeux passionnels de la vie amoureuse des adolescents et des adultes. Cette perte, si elle est imaginaire, n'en est pas moins douloureuse, car elle touche très directement au narcissisme enfantin. C'est en cela que le déclin œdipien suppose une réélaboration de la position dépressive, car il réactive les vécus de perte antérieurs.

L'enfant est confronté à la perte que représente le déclin œdipien et à la castration à laquelle son statut d'enfant, et donc le réel de son corps immature, le renvoie. Face à cela, il mobilise en particulier la promesse œdipienne, grâce à laquelle il peut attendre et différer la satisfaction de ses désirs. La promesse œdipienne devient l'organisateur du psychisme pendant la latence. Elle évite à l'enfant de vivre trop cruellement et de plein fouet la perte que représente le déclin du complexe d'Œdipe. Cette promesse, elle-même imaginaire, entraîne la constitution d'un monde imaginaire qui va soutenir et aider l'enfant pendant la durée de la période de latence.

Cette promesse œdipienne qui vient organiser la vie psychique de l'enfant de cet âge va se traduire par des indicateurs. Le premier et le plus important de tous est ce que j'ai appelé « les fantaisies ». Ces récits imaginaires, peuplés de nombreux personnages, que l'enfant se raconte et qui nourrissent ses jeux, figurent une approche du monde très typique de l'enfant de la latence.

Cet indicateur est premier à deux titres. Dans le temps d'abord : la fantasmatisation à l'origine de ces fantaisies est habituellement d'autant plus riche et florissante que l'enfant est petit. A mesure que l'enfant grandit, et particulièrement pendant la seconde phase de latence, entre huit et dix ans, la prise en compte de la réalité devient dominante. Mais elle n'entraîne pas, sauf problème psychopathologique particulier, le tarissement de cette source imaginaire. Simplement, les créations imaginaires sont alors plus nouées avec des éléments de réalité.

Mais cet indicateur est aussi le premier par le rôle qu'il joue pour le fonctionnement psychique de l'enfant de la latence. Freud[1] déjà avait mis l'accent sur la fantasmatisation au moment de la période de latence. Mais ce n'est pas tant la fantasmatisation en tant que telle qui signe le processus de latence et qui témoigne de la promesse œdipienne. Ce qui est spécifique de la latence est la capacité de nouer ces constructions imaginaires avec la réalité. Cela donne le récit imaginaire ou fantaisie, dans laquelle la fantasmatisation passe par les défilés du langage et s'y soumet. Ces fantaisies sont donc régies par l'ordre symbolique, à travers l'élaboration d'un récit. Processus primaire et processus secondaire s'y articulent ensemble. Le processus primaire caractérise l'inconscient, soumis au seul principe de plaisir. Il correspond à une pensée libre, qui passe sans contrainte d'une représentation à une autre, comme dans le rêve par exemple. Le processus secondaire se rapporte au système préconscient-conscient, qui est soumis au principe de réalité. Le passage d'une représentation à une autre se fait de façon contrôlée.

Dans les cas favorables, ces histoires richement construites, qui puisent leur substance dans le processus primaire mais sont soumises aux lois du récit du processus secondaire, spécifient la latence. J'ai choisi le terme de fantaisie, qui évoque bien la création imaginaire avec ce qu'elle suppose de liberté, tout en restant dans un cadre contrôlé.

Pour Freud, la fantaisie est un rêve diurne. Il en fait l'héritière du jeu, par lequel l'enfant embellit et transforme la réalité. L'enfant joue car il a encore besoin de s'étayer sur des objets de la réalité. C'est à l'adolescence que cet appui sur la réalité devient inutile et que la fantaisie se suffit à elle-même : « L'adolescent, quand il cesse de jouer, n'abandonne rien d'autre que l'étayage sur des objets réels ; au lieu de jouer, maintenant, il se livre à sa fantaisie. Il se construit des châteaux en Espagne, il crée ce qu'on appelle des rêves diurnes »[2]. Or ces fantaisies existent bien avant la puberté. La distinction qu'opère Freud est fondée chez le jeune enfant, qui joue plus directement son fantasme : celui-ci passe certes par le langage, mais sans s'appuyer pour autant sur un récit élaboré. Quant à l'enfant de la latence,

1. S. Freud, « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques », *dans : Résultats, idées, problèmes I*, Paris, PUF, 2e éd. 1984.
2. S. Freud, « Le créateur littéraire et la fantaisie », *dans : L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1985.

son univers est rempli de ces fantaisies. Les histoires et les aventures qu'il se raconte constituent la trame de ses jeux, qu'il les vive seul ou qu'il les partage avec d'autres. Il n'est pas rare que des enfants jouent entre eux à partir d'un récit qu'ils inventent. Quand le jeu se termine, l'histoire s'interrompt. Mais il suffit que les camarades se retrouvent pour qu'ils tissent ensemble un nouvel épisode, qui les entraîne dans de nouvelles aventures.

Dans la réalité quotidienne de l'enfant, cela signifie que son univers est peuplé d'histoires imaginaires, dans lesquelles il devient tour à tour quantité de personnages : preux chevalier ou princesse, personnage de dessin animé, de science-fiction, explorateur, conquérant, aventurier. Il s'identifie au héros ou à l'héroïne qui, après de multiples aventures, réussit parfaitement et avec les honneurs ce qu'il ou elle a entrepris, après avoir couru des dangers terribles. Ces romans d'aventures lui permettent de compenser son impuissance en tant qu'enfant, et l'attente interminable qui est la sienne. Face à toutes les inquiétudes de cet âge, les romans imaginaires, qui se concluent par le triomphe éblouissant du héros ou de l'héroïne, l'aident à supporter les moments difficiles : on retrouve ici la traduction déguisée de la promesse œdipienne. L'enfant vit en grande partie dans ses rêves, en attendant que le temps reprenne son cours. Ainsi, la latence se révèle être une période particulièrement féconde sur le plan imaginaire, et riche de créations fictives.

La spécificité des fantaisies de la latence est de s'organiser sous forme de récits. Ceux-ci peuvent être communicables aux autres, quand l'enfant joue avec des compagnons par exemple. Ces fantaisies peuvent aussi rester secrètes, quand elles ne s'articulent pas au jeu : car l'enfant sait bien que les histoires qu'il se raconte sont le fruit de son imagination et n'existent pas « pour de vrai ». On peut faire le parallèle avec cette dimension du secret que Freud indique chez le rêveur adulte : « Ces rêves diurnes sont investis d'un grand intérêt, soigneusement cultivés et la plupart du temps très pudiquement mis à l'abri, comme s'ils comptaient parmi les biens les plus intimes de la personnalité. Dans la rue, on reconnaît facilement néanmoins celui qui est pris dans un rêve diurne à un sourire subit, comme absent, à un soliloque ou à l'accélération de la marche, par où il signale le point culminant de la situation dans son rêve »[3]. Chez l'enfant, cela est parfois encore plus manifeste : il se raconte ses histoires à voix haute dans la rue, quand il est bien sûr que personne ne l'écoute... Et il déteste en général que les adultes devinent ses histoires secrètes.

Il s'agit bien ici de fantasmatisation, car l'enfant élabore une figuration consciente, en la symbolisant à travers le langage, à partir de représentations inconscientes et fantasmatiques. En fait, ce processus témoigne très directement du fonctionnement du préconscient. Quand l'enfant peut construire

3. S. Freud, 1908, « Les fantasmes hystériques et leur relation à la bisexualité », *dans* : *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, 5e édition 1985.

un récit, cela révèle la capacité de son préconscient à effectuer des liaisons, à établir des figurations et des scénarios, en utilisant les ressources fantasmatiques. Ces fantaisies, ces récits d'aventure élaborés sont la marque du passage du processus primaire au processus secondaire. Les représentations sont liées entre elles à l'aide des mots, dans un essai de contrôle de l'énergie pulsionnelle. La dramatisation inhérente à ces fantaisies traduit leur charge fantasmatique et la conflictualité qui les anime.

La création fantasmatique a un double statut : elle correspond à une satisfaction de désir, mais elle représente aussi une défense. Retour masqué de la sexualité, elle cache une satisfaction auto-érotique, même si l'histoire se raconte à plusieurs et sert de support à des jeux. Cette fantasmatisation peut être également une modalité défensive, qui sert à déguiser les désirs œdipiens maintenant interdits. A l'instar du symptôme, la fantasmatisation satisfait à la fois le désir et son interdit.

L'univers des contes et de la littérature enfantine intègre cette dimension de réalisation fantasmatique du désir. On pourrait choisir de multiples exemples ; pour n'en prendre qu'un, celui du Petit Poucet est caractéristique. C'est le plus petit, le plus jeune, donc le plus fragile, qui, parce qu'il est le plus malin, sauve toute sa famille. Il y a bien là satisfaction fantasmatique, en devenant plus fort que les parents, donc en les dominant. La coexistence de ces fantaisies avec la réalité ne pose pas de problème, car elles appartiennent à cette aire transitionnelle, au sens de Winnicott[4], où la création imaginaire côtoie le monde externe sans contradiction.

Dans les fantaisies comme dans les romans populaires qu'a étudiés Freud, c'est le moi qui est le héros. Les personnages se divisent en bons et méchants : les bons sont ceux qui soutiennent le moi, les méchants sont ses ennemis. Seul le héros est décrit sur le plan psychologique : les autres n'existent que par rapport à lui. Dans certains romans, Freud remarque la tendance des auteurs à fragmenter divers aspects du moi sur des personnages différents : ce qui permet éventuellement d'exprimer des motions contradictoires, voire conflictuelles, grâce à cette répartition sur plusieurs personnages. Tout cela se retrouve dans la fantaisie : le héros, son invincibilité, éventuellement la diffraction de tendances inverses sur des personnages différenciés.

En conclusion, ces fantaisies caractéristiques de la latence, apparemment désexualisées, participent bien de la fantasmatisation. Celle-ci, du fait de la réalisation sexuelle impossible et interdite, devient un moyen particulièrement privilégié d'obtenir une satisfaction, détournée certes, mais largement favorisée par l'auto-érotisme. La fantaisie est donc intimement liée au fantasme inconscient. En fait, il s'agit d'une fiction, passée par la barrière du préconscient, qui permet d'actualiser le fantasme inconscient. Elle peut donc connaître une multitude de scénarios. Et en masquant le fantasme inconscient, elle lui permet d'obtenir satisfaction. La fantaisie, avec ses thèmes

4. D. Winnicott, 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

de réussite et de puissance, met en scène le moi, en le glorifiant et le magnifiant. Les identifications valeureuses de ces rêveries représentent un soutien et une consolation pour le narcissisme fragile de l'enfant.

Quant au fantasme inconscient, il faut attendre l'adolescence pour qu'il prenne sa forme définitive, telle qu'elle existera chez l'adulte. C'est-à-dire qu'il ne se constituera vraiment qu'au moment de la véritable prise en compte de la castration et de la différence des sexes. Ce qui n'exclut pas qu'un certain nombre de fantasmes, et non des moindres, comme le roman familial par exemple, se mettent en place au moment de la latence.

Cependant, la fantasmatisation peut aussi avoir une dimension psychopathologique. Elle est susceptible, chez certains enfants névrosés, de venir occuper toute la scène psychique. Elle reflète alors l'insistance de préoccupations obsédantes, les thèmes sont répétitifs et ne souffrent aucune intrusion de la réalité. On retrouve chez ces enfants comme une fixité de l'univers imaginaire.

Cette forme de fantasmatisation présente de grandes différences avec la fantaisie qui caractérise la latence. En effet, une des spécificités des récits fantasmatiques réside, à mon sens, dans leur labilité : ce sont des constructions qui s'organisent par le biais de narrations qui évoluent dans le temps, qui connaissent de multiples épisodes et rebondissements, et qui sont modifiées au gré des jeux, des nouvelles lectures, etc.

Il peut exister également une défense par le fantasme, qui a été décrite par Anna Freud. L'enfant, par sa création fantasmatique, tente d'ignorer la réalité désagréable, ce qui peut s'avérer parfaitement efficace. Cette défense, banale dans la petite enfance, est problématique quand elle se maintient à la latence.

Donc, il s'agit ici d'une fragile limite entre normal et pathologique. En soi, la fantasmatisation est typique de l'enfant de la latence. Excessive et ressassée, elle vient gêner l'insertion dans la réalité et traduit des difficultés psychopathologiques.

Les rêves éveillés de l'enfant renvoient donc très directement à l'articulation entre le normal et le pathologique. Banalement, l'enfant de la latence se raconte des histoires, sans être débordé par l'excitation, et en faisant la part entre la réalité et l'imaginaire. Mais si ses fantaisies sont envahissantes, prennent le pas sur la réalité, et débordent sa capacité à se contrôler, elles peuvent avoir une dimension psychopathologique. A l'inverse, il faut se méfier d'une apparente pauvreté fantasmatique chez l'enfant, qui cache souvent une vie fantasmatique riche, mais perçue comme dangereuse, et qui ne peut donc pas s'exprimer. Les fantaisies sont alors inexistantes, ou bien l'enfant est immédiatement débordé par l'excitation, et le processus secondaire est mis en défaut.

Ces fantaisies constituent un véritable savoir de l'enfant, qui puise ses racines dans sa vie inconsciente. Mais elles ne sont pas sans lien avec sa capacité à apprendre et à s'approprier des savoirs extérieurs. En effet, ceux-ci ne prennent de sens pour l'enfant que s'ils viennent rencontrer son monde

imaginaire. Le français, l'histoire et la géographie lui racontent des histoires... Avec les mathématiques et les chiffres, on peut inventer des jeux magiques... Je rencontre souvent des enfants qui ont du mal à apprendre, en dehors de difficultés particulières, parce qu'ils ne parviennent pas à faire entrer ces savoirs qui viennent du dehors dans leur vie imaginaire : ceux-ci restent de fait vraiment extérieurs à eux.

Les enfants d'aujourd'hui sont très occupés, vont souvent d'une activité à une autre. Laissons-les peut-être un peu plus rêver et jouer : quand ils parviennent à habiller le savoir avec les couleurs chatoyantes du rêve, cela peut devenir la source de grands bonheurs...

Le savoir à l'adolescence entre images et mots

Frédéric Rousseau

A l'adolescence tout semble acquis sur le plan des capacités, reste à chacun à inscrire les notes sur la portée pour créer sa partition singulière. Et pourtant la confusion est encore grande à cet âge entre les moyens de savoir et les savoirs eux-mêmes. L'accès à une nouvelle dimension de la logique et du symbolique vient se mêler à la constitution du ou, plutôt, des savoirs à l'adolescence. Cela va modifier pour l'adolescent tant son savoir sur le monde que celui sur lui-même.

Piaget fournit une trame de compréhension des nouvelles capacités cognitives qui se développent à cet âge. L'accès à la maîtrise des opérations hypothético-déductives permet au sujet de construire des hypothèses sur les propositions. Cette possibilité émerge selon lui à partir de onze-douze ans, âge des premières manifestations de la puberté biologique, alors que le « palier d'équilibre » ne sera atteint que vers quatorze-quinze ans. Cette phase est donc marquée par l'apparition du raisonnement hypothético-déductif ; cela veut dire que l'adolescent n'est plus astreint à ne raisonner que sur des objets, leurs relations, leurs dénombrements et leurs représentations immédiates, comme c'était le cas au stade des opérations concrètes. Il peut désormais effectuer des opérations mentales à partir d'hypothèses énoncées verbalement. Il entre dans le maniement de l'abstraction : jusqu'alors le possible était un cas particulier du réel ; désormais, au contraire, le réel devient un cas particulier du possible. Ceci ouvre de nouveaux champs au travail de la pensée mais aussi au fonctionnement de l'imaginaire. Les « crises » de créativité souvent repérées à l'adolescence en sont une des expressions.

L'acquisition du raisonnement hypothético-déductif n'est qu'un aspect fonctionnel apparent, qui résulte selon Piaget de l'émergence de deux structurations nouvelles : d'une part celle qu'il appelle *la combinatoire* : il s'agit de la possibilité de classification des classifications permettant à la forme de se détacher du contenu spatio-temporel ; et d'autre part le *groupe*

Frédéric Rousseau, psychologue, enseignant à l'université Paris VIII.

INRC, qui relie et intègre les deux réversibilités déjà présentes séparément dans les opérations concrètes : la réversibilité par négation, inhérente aux classifications, et la réversibilité par réciprocité, inhérente aux sériations.

Cette vision piagétienne de la construction de la logique s'inscrit dans une théorie de l'intelligence centrée sur les étapes d'organisation du savoir cognitif. Certains néo-piagétiens émettent des réserves sur l'existence d'un tel stade du développement, mais là n'est pas notre propos.

Pour nous la question se situe au-delà de cet aspect fonctionnel : quelles peuvent être les répercussions de l'accès à ce type de logique ? Comment cela va-t-il s'inscrire dans la problématique de développement psychique de l'adolescent ? La logique de celui-ci, comme celle de tout sujet, est infiltrée par le fantasme et infiltre le fantasme : elle se prend aux rets de la mise en scène inconsciente de son désir. Nous rencontrons là une question : peut-on parler à l'adolescence d'une fantasmatique spécifique ? Dans la mesure où notre approche ne se veut pas structurale mais plutôt développementaliste, nous considérons qu'il y a dans chaque manifestation du vivant, tant biologique que psychique, une auto-éco-organisation, pour reprendre la formulation d'Edgar Morin[1]. Le psychisme et le biologique sont l'un à l'autre un éco-système, chacun étant l'environnement dans et par lequel se développe l'autre. Nous ferons donc l'hypothèse d'une fantasmatique spécifique à l'adolescence puisque le psychisme du sujet se déploie dans un corps biologique qui, justement, peut répondre du côté d'une sexualité génitale devenue possible. De nouveaux fantasmes peuvent donc se déployer autour des problématiques de toute-puissance, ce qui plonge l'adolescent dans l'effroi quant à sa normalité.

La logique hypothético-déductive va aussi être investie par l'adolescent pour se protéger de la menace de désorganisation que produit l'intrusion des affects qui l'assaillent. C'est la mise en place de ce que Peter Blos[2], à la suite des travaux d'Anna Freud[3], a appelé « la défense contre les pulsions par intellectualisation ». Il se protège, par ce recours à une mise à distance intellectualisée, contre tout ce qu'il pourrait ressentir. En effet, la spécificité de ces nouveaux affects réside dans leur inférence avec le somatique, qui est marqué par la maturation génitale. Ils prennent ainsi un retentissement nouveau et vont aussi déstabiliser, voire submerger, les constructions cognitives que l'adolescent essaye d'élaborer, tant pour comprendre le monde qui l'entoure que pour se comprendre lui-même. De fait, il se trouve pris dans une oscillation entre les mécanismes d'intellectualisation comme défense contre les affects et la menace d'un retour vers la problématique archaïque préœdipienne dont il tente sans cesse de se dégager.

Le recours aux ressources de la logique hypothético-déductive paraît donc soulever autant la question de la rationalisation que celle de l'accès à la

1. E. Morin, *La méthode*, Paris, Le Seuil, 1977.
2. P. Blos, *L'adolescent*, Paris, Stock, 1967.
3. A. Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris, PUF, 1982.

rationalité. Car cette capacité de combiner mentalement les propositions redistribue les capacités de l'activité imaginaire et celle de symbolisation. L'image et le symbole relèvent en effet de deux combinatoires différentes.

C'est dans cet écartèlement du savoir entre l'imaginaire et le symbolique que nous cherchons à mieux appréhender la maturation psychique de l'adolescent.

Si centrale dans nos sociétés, la place de l'image nous invite à revisiter ce qui se passe du côté de l'imaginaire à l'adolescence. Les images se superposent sans lien et fusionnent dans l'intensité de leur chatoiement ; elles produisent de la fascination.

L'imaginaire travaille sur du discontinu, du morcelé, de l'éparpillé, pour en faire du continu. L'imaginaire tente d'abolir les démarcations, les différenciations, les oppositions : il est du côté de la transformation permanente et, à la limite, de l'insaisissable. C'est dans la captation de cette continuité que l'adolescent tente de trouver les effets de sens, et ceci se retrouve souvent dans son déni fréquent de la réalité extérieure. Se nourrir d'images est un moyen de rassembler, dans l'immédiat ou dans l'atemporel, ce qui justement s'échappe lorsque l'on tente de s'en saisir sur le mode du découpage symbolique de la représentation. L'image, en tant qu'elle neutralise ce travail de détachement, est donc une entrave forte à la communication intersubjective et à l'acceptation de la radicale altérité de l'autre.

Si depuis sa naissance l'être humain est lancé dans la quête permanente d'une fusion totale et immédiate à jamais perdue, la mobilisation de l'imaginaire par le fantasme visera à combler un déficit de continuité dans l'originaire. C'est ainsi que s'observera fréquemment à l'adolescence la tentation de l'intégrisme religieux ou politique, tout comme sa forme inversée, qui n'en est que la négation, dans la volonté de « ne rien devoir à personne ». Dans ces deux figures nous retrouvons « le fantasme de disposer intégralement de son origine » dont parle D. Sibony[4].

C'est de ce côté aussi que l'on peut également chercher le rôle de l'imaginaire dans la construction du moi en tant que ce dernier est un système organisateur appartenant au préconscient (par opposition au « Je », qui serait du côté du conscient ou, plus exactement, du conscientisé). L'imaginaire est à la recherche d'une unité : il est « cet en-deçà de l'altérité qui fait subsister le rêve d'une transparence partagée en-deçà des mots »[5]. Cela permet de réfléchir au rapport extrêmement ambivalent que l'adolescent entretient au langage : tantôt il est dans la crainte que l'intime ne lui échappe et il s'enferme dans le mutisme, les monosyllabes ou les phrases en « prêt à (em)porter », tantôt l'expression verbale lui paraît définitivement incapable de rendre compte du foisonnement de ce qu'il ressent. Ce rêve d'accéder à une transparence partagée en évitant le « piège des mots » peut rendre

4. D. Sibony, *Entre deux : l'origine en partage*, Paris, Le Seuil, 1991.
5. A. Triandafillidis, *Adolescence*, n° 24, Bayard, 1994.

compte de son appétence pour la consommation d'images (BD, vidéo, TV...) et de musique (walkman, concert, etc.).

Le symbolique à l'inverse travaille le continu et produit du discontinu. En découpant la continuité, il introduit de la discontinuité donc du saisissable et du repérable. Les mots, à travers le langage, jouent un rôle précis dans cette démarche. Le symbolique s'enrichit considérablement de cette capacité qu'acquiert l'adolescent à manier des combinatoires de propositions par négation ou par sériation. Cela enrichit ses raisonnements et la diversité de ses points de vue. Pour se connaître en tant que sujet, pour comprendre quelle est sa place dans le monde, pour être et agir, il lui faut être capable de se déprendre de ses premières identifications. Un sujet totalement identifié à ses objets d'identification ne peut plus bouger, « l'identité commençant là où cesse (justement) la nécessité des identifications »[6].

Dans le développement de l'être humain parlant, la négation va être ce qui permet au « Je » de s'énoncer. Le « Je » est accessible à la conscience dans un travail de décollage/recollage permanent : il est du domaine de la représentation du vécu, du sensible et du désir, mais il en est en même temps la séparation qui permet un jeu de réflexion sur ces éléments.

L'intelligence est à proprement parler ce double mouvement de liaison/déliaison. C'est par la négation qu'elle offre au sujet conscient cette capacité de repérer un ordre là où il n'y a pas d'ordre et de trouver un point de désordre là où il y a de l'ordre apparent. Ceci permet, par exemple, à l'adolescent de se représenter la famille, dont il tente à la fois de se saisir et de se dégager, comme une succession de générations. Face à cette représentation, où la sériation intervient aussi (dans quelle série s'inscrire et à quel prix ?), l'adolescent se trouve saisi dans des positions contradictoires : soit se déprendre de la famille pour ne pas dépendre de ce qui le dépasse à jamais, soit s'enfermer dans un déni du temps ou dans un refus d'envisager sa propre durée de vie (sauf sur le mode d'une brièveté qui flirte avec la tentation de l'autodestruction).

Mais l'imaginaire peut venir renverser le travail du symbolique en récupérant l'élaboration du savoir du côté de *la croyance*. La croyance serait alors le versant imaginaire du savoir : se fabriquer un objet de croyance apparaîtrait, en ce sens, comme une tentative pour pallier la perte de « l'absolue plénitude » lors de la séparation qui accompagne la venue au monde. Au moment de l'adolescence se joue, soulignait Peter Blos, une deuxième phase du processus d'individuation-séparation.

La croyance dans le savoir, ou plus exactement dans sa maîtrise, permettrait à l'adolescent d'occulter le rapport à l'altérité en déniant cette seconde séparation grâce à une organisation du savoir devenu dans l'imaginaire objet d'une impossible fusion et permettant d'avoir l'individuation sans payer le prix de la séparation.

6. E.H. Erikson, *Adolescence et crise*, Paris, Flammarion, 1972.

Les rythmes de l'enfant Histoire et enjeux d'un débat

Pascale Garnier

Les rythmes de l'enfant constituent aujourd'hui un point central des débats sur l'école. Même s'ils ne sont jamais complètement dissociés des problèmes relatifs à la réussite et à l'échec scolaire, ils font à ce sujet figure de concurrents. Ils sont en effet significatifs de la diversification des objectifs de l'école. A côté de sa mission de garantir l'égalité des chances, de travailler à la promotion sociale de tous les élèves, l'école renvoie désormais à d'autres principes de légitimité : l'épanouissement individuel, les droits de l'enfant, l'intégration dans la communauté locale... En somme, en faisant référence au respect de l'enfant et à son insertion dans un espace domestique, ces débats sur les rythmes de l'enfant représentent une alternative à des principes politiques de justice et de démocratisation sociale profondément remis en cause par l'analyse sociologique des inégalités sociales devant l'école.

Pourtant, si notre présent témoigne d'une telle concurrence, les débats sur les rythmes de l'enfant n'ont pas cessé d'être d'actualité depuis plus d'un siècle. C'est souvent l'image du « serpent de mer » émergeant périodiquement à la surface des eaux scolaires qui est utilisée pour caractériser à la fois leur profonde permanence et leur cristallisation, leur médiatisation, à certains moments de l'histoire, dans des contextes socioscolaires particuliers. Indissociables de la mise en forme de l'institution scolaire depuis la Troisième République, ils sont comme le négatif d'une figure de « l'école de la République » qui ne voudrait avoir affaire qu'à des *élèves*. Ces débats du passé n'en présentent pas moins des ruptures avec ceux d'aujourd'hui. C'est une telle mise en perspective historique que nous proposons ici. En nous replaçant à leur origine, le « surmenage » des écoliers, il s'agit d'en mesurer l'originalité, les enjeux spécifiques, et de se demander ce qu'ils ont d'ana-

Pascale Garnier, maître de conférences à l'Institut universitaire des maîtres de Créteil, chercheur au Groupe de sociologie politique et morale (Ecoles des hautes études en sciences sociales).

logue avec cette autre grande affaire du siècle précédent : le travail des enfants dans les manufactures.

De la manufacture à l'école

Ce n'est pas un hasard si, dans les années 1880, les débats sur le « surmenage » des écoliers succèdent à ceux sur le travail des enfants. Certes, à cette époque, l'affaire du travail des enfants est loin d'être close. Même en France, elle n'en finit pas de finir, comme on l'a vu encore récemment avec la nouvelle réglementation du travail des « enfants mannequins ». Mais les lois Ferry en déplacent définitivement la scène et les enjeux, tout en s'inscrivant profondément en continuité avec les discussions sur le travail des enfants au cours du XIXe siècle.

Il faut en premier lieu se rappeler qu'il ne s'agit pas au XIXe siècle de supprimer le travail des enfants mais de mettre un terme à ses abus les plus criants et les plus visibles : abus relevés d'abord dans les manufactures et les usines, ensuite au niveau de l'apprentissage et du travail domestique, enfin dans le monde rural. Ce n'est pas le travail lui-même qui est perçu comme antagoniste avec le jeune âge de l'ouvrier, ce sont ses conditions et sa nature. D'une part, le souci de réaffirmer un « droit de l'enfant au travail » va de pair avec tout un ensemble de calculs sur sa durée, son âge minimum, la carrière de l'ouvrier, où il s'agit de construire des rapports proportionnels entre l'âge de l'ouvrier et son travail. Ce souci s'accompagne également de tout un travail de définition du type de travail adapté aux différents âges. D'autre part, à mesure que l'on avance dans le XIXe siècle, il s'agit non seulement de rendre compatible ce travail enfantin avec une scolarisation des enfants, mais aussi de lui donner une forme éducative et propédeutique au détriment de son importance économique. C'est dire que l'affaire est progressivement limitée aux seuls « enfants » ouvriers. Plus radicalement, elle transforme certains ouvriers en « enfants » caractérisés par des besoins, des compétences et des attributs spécifiques (le mouvement, le jeu, la faiblesse, la croissance, l'irresponsabilité, l'école...) et qualifiés par leur devenir adulte : « Homme complet »; « Pour ces pauvres enfants, il n'y a pas d'enfance », telle est l'injustice fondamentale faite aux jeunes ouvriers.

Jusque dans les années 1860, les « chefs d'industrie » sont étroitement partie prenante du travail de définition de l'intérêt de l'enfant et de celui de sa famille, présentés comme indissociables. L'affaire est avant tout une « question industrielle » et, dans ce sens, elle en appelle à l'intérêt du pays tout entier et à une réglementation nationale. L'essentiel est alors de concilier les « intérêts mutuels de la société, des familles et des industriels », comme l'indique l'expression du baron C. Dupin, rapporteur d'un nouveau projet de loi sur le travail des enfants en 1847. Le privilège progressivement accordé à l'âge des enfants va de pair avec un profond remaniement des porte-parole légitimes des jeunes ouvriers au cours du XIXe siècle. C'est à

des experts, médecins en premier lieu et pédagogues, qu'il reviendra de dissocier l'intérêt propre de l'enfant de l'ensemble des « intérêts mutuels » dans lesquels il est pris, qu'ils soient ceux des industriels ou ceux de la famille. Ces experts s'en constituent les défenseurs par excellence dans la mesure où ils se font les porte-parole du seul intérêt des enfants et de leurs seuls besoins. C'est du même coup à l'Etat de se faire l'ultime garant de leur avenir, porteur d'un intérêt et d'un secteur social spécifique, l'enfance, où il affirme sa propre puissance. Dans ce domaine, l'organisation et la réglementation des âges va de pair avec l'extension progressive du rôle de régulateur économique et social de l'Etat.

Au total, l'histoire du travail des enfants au XIXe siècle peut s'interpréter comme un processus d'assignation des jeunes ouvriers à leur enfance, à leur nature d'enfant aux lieu et place de leur nature d'ouvrier qualifié par sa tâche, son règlement et son salaire[1]. De fait, l'enfant des « classes laborieuses » devient avant tout un enfant. L'âge devient le principe d'une conception abstraite et universaliste des rapports sociaux. Du même coup, cette fermeture progressive des débats sur l'enfance des enfants autorise et accompagne dès les années 1880 leur centration sur l'école[2]. La défense des enfants au travail s'universalise dans la question du « surmenage » des écoliers. Les dénonciations du « surmenage » scolaire circonscrivent les débats sur le travail des enfants à la seule enceinte scolaire. Ils mettent essentiellement aux prises médecins et enseignants, ces nouveaux « tortionnaires de notre jeunesse ».

L'école accusée

Jusqu'aux années quatre-vingt, l'école constituera le champ clos de ces affrontements. Certes, il faut nuancer les dénonciations du « surmenage » des écoliers, selon qu'elles visent l'enseignement primaire ou secondaire. C'est dans le premier, destiné au peuple, qu'elles prennent toute leur ampleur et affichent clairement leurs ambitions nationales, voire patriotiques ou teintées d'eugénisme : le « redressement national », « l'avenir de la race », la « régénération » de la France. Pour la petite élite des enfants des milieux privilégiés qui fréquentent l'enseignement secondaire d'alors, les

1. Sur l'ensemble de cette analyse, nous renvoyons à notre ouvrage, *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIIIe, travailler XIXe, nager XXe siècle*, Paris, Métailié, 1995, qui met en perspective historique les débats sur le travail des enfants en les comparant à d'autres qui, depuis le XVIIIe siècle, ont accompagné la problématisation de l'enfance et le traçage de la frontière qui sépare l'enfance de l'âge adulte.

2. Les travaux de la commission de l'Académie de médecine sur ce sujet en 1887 constituent une première étape de cette mobilisation des médecins en faveur de la « jeunesse des écoles ». Voir notamment : Dr Lagneau, *Du surmenage et de la sédentarité dans les écoles*, mémoire pour l'Académie de médecine, Paris, 1886 ; Brouardel, « Du surmenage et de la sédentarité dans les écoles », *Bulletin de l'Académie de médecine*, juin 1887 ; A. Riant, *Le surmenage intellectuel et les exercices physiques*, Paris, Baillères, 1889.

critiques fréquemment ciblées sur l'internat mettent plus souvent en valeur les capacités d'initiative et l'autonomie. Mais, dans un cas comme dans l'autre, le souci hygiéniste et intellectualiste prédomine, y compris quand c'est l'intellectualisme de l'école qui est au cœur des dénonciations.

Depuis la fin du XIXe siècle, cette critique de la tradition intellectualiste de l'enseignement français a produit des clichés obligés : conception encyclopédique et surcharge des programmes scolaires, sollicitation excessive de l'attention et de la mémoire, insalubrité des locaux et défaillances de l'organisation matérielle des conditions de vie dans l'école, immobilité et sédentarité mère de tous les vices : déformations et attitudes « vicieuses », affaiblissement général, maladies... Tout cela est aggravé par l'absence d'une vie physique active, compensatrice des fatigues de l'étude ou encore productrice de force et de résistance. C'est ici la grande misère de l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles qui est presque systématiquement visée, soit sous sa forme gymnastique, soit sous la forme de jeux et d'activités de plein air ou sportives. L'idéal reste « un esprit sain dans un corps sain » et, tout en prônant un exercice modéré, bien adapté à la faiblesse de l'enfant, la critique s'empresse de répondre aux craintes que le développement du corps de l'enfant ne se fasse au détriment de ses facultés intellectuelles. Prédomine en effet la préoccupation du rendement scolaire des écoliers, quand il ne n'agit pas, au bas mot, de « sauver l'intelligence française ».

Pourtant ces débats sur le surmenage des écoliers ne se limitent pas à des discours indignés. Ils visent également à transformer la réalité de l'école, en donnant lieu tout d'abord à des expériences pédagogiques à la fois novatrices et limitées, puis à des efforts de généralisation à travers des transformations de la réglementation scolaire. La première de ces expériences est celle engagée par A. Latarget, professeur de physiologie, au début des années trente à travers le développement de « classes de santé » dans les écoles primaires de Lyon[3]. Sous le Front populaire, cette expérience sera étendue à trente départements par J. Zay. Elle inspirera également les circulaires de 1937 sur l'aménagement des programmes scolaires dans l'enseignement secondaire et sur les horaires dans le primaire, instituant notamment une « demi-journée de plein air ». Un tel souci n'est pas non plus absent des efforts du gouvernement de Vichy pour promouvoir les « disciplines d'action », en mettant en place une « éducation générale et sportive » en 1941. Dans les années cinquante, de nouvelles expériences voient le jour : « mi-temps » lancé pour les élèves d'un groupe scolaire à Vanves en 1950 par le docteur Fourestié ; « classes de neige », « classes de nature », réactivant le vieux rêve des écoles à la campagne. Là encore, ces expériences seront traduites par des instructions officielles, celles du « tiers temps pédagogique » pour l'enseignement primaire en 1969.

3. « Les conséquences de cette amélioration physique se sont fait immédiatement ressentir sur les qualités scolaires. La diminution des petites maladies qui frappent si souvent les enfants vivant dans de mauvaises conditions d'hygiène a eu comme conséquence d'augmenter le nombre des heures de présence à l'école pendant l'année et ceci dans des proportions fantastiques. [...] L'école est destinée à enseigner l'effort, elle doit donner à l'écolier l'habitude non du repos mais du travail », Pr Latarget, cité par P. Arnaud, *Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon, PUL, 1988. Nous renvoyons à cet ouvrage pour une analyse approfondie de ces expériences des années trente et cinquante. L'ouvrage de G. Foltinos et F. Testu, *Aménager les rythmes scolaires*, Paris, Hachette, 1996, présente une brève approche historique du calendrier scolaire, en particulier sur la question des vacances.

L'éternelle fatigue des élèves

Le point central est que ces expériences et ces remodelages de l'institution scolaire ne mettent pas un terme aux débats sur le surmenage des écoliers. Au contraire, on dirait même qu'ils contribuent à les relancer, comme s'ils faisaient apparaître avec toujours plus d'évidence le hiatus entre la justesse de leurs principes et les défaillances de leur application générale. C'est alors que, avec les années soixante, prend place une critique fondamentale du conservatisme ou du moins de l'inertie du monde scolaire, critique parfois relayée par celle du centralisme français.

Dans le contexte d'une critique généralisée de l'institution scolaire et d'une massification de l'enseignement secondaire, la dénonciation du « surmenage des écoliers » s'étend à l'ensemble des niveaux d'enseignement. Tous les jeunes semblent alors appelés à prolonger leur scolarité et à faire de l'école la clé de leur avenir professionnel et social[4]. *Rebâtir l'école*, titre d'un ouvrage publié en 1967 par l'association Défense de la jeunesse française, paraît une tâche urgente devant laquelle les routines et les traditions de l'institution constituent les tout premiers obstacles. A l'immobilisme de l'école sont alors opposées la rapidité des bouleversements sociaux et l'incertitude des temporalités individuelles. A la souffrance des enfants et des jeunes, dont l'école ne respecte par les « besoins », se doivent de répondre les adultes : pourquoi, affirment ainsi les auteurs de *Rebâtir l'école*, « les intérêts des enfants ne feraient-ils pas l'objet de revendications comme ceux des adultes » ? Ici encore, parmi les adultes, c'est en premier lieu aux médecins qu'il revient de critiquer et de guérir l'institution scolaire elle-même.

> « C'est sans doute chez les médecins que l'urgence de cette transformation est le plus fortement ressentie. Leur métier est de soigner sans attendre l'avènement d'un monde meilleur. Il est aussi, par la médecine préventive, de modifier les si-

4. Comme le montre le travail de F. Dubet et D. Martucelli, *A l'école*, Paris, Le Seuil, 1995, cette prolongation de la scolarisation s'effectue en plusieurs phases sous le jeu conjoint de l'offre publique et de la demande sociale. Aujourd'hui, la massification de l'école permet de différer, bon gré mal gré, les difficultés de l'entrée des jeunes sur le marché de l'emploi et s'accompagne d'une diversification de ses principes éducatifs : « S'il est vrai que l'enfant devient "roi" et que la culture juvénile acquiert droit de cité, s'il est vrai aussi que plus de la moitié d'une classe d'âge est encore scolarisée à l'âge de vingt ans, l'école ne peut laisser l'enfance et la jeunesse en dehors de ses murs afin de ne s'intéresser qu'aux élèves » (p. 44).

tuations que la pénible réalité leur offre et de les rendre plus saines. Aussi ont-ils donné l'alarme. » (J. Bataillon, A. Berge, F. Walter, *Rebâtir l'école*, Paris, Payot, 1967, p. 21.)

Sans doute, faut-il souligner que le problème de « la fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel », comme le présente le rapport de R. Debré et P. Douady en 1962, a été déplacé d'une « médecine organique » à une « médecine psycho-somatique » : « glissement qui est la marque de l'époque présente », comme le soulignent les deux auteurs. Toujours est-il que les médecins figurent encore en porte-parole exemplaires des enfants et de l'avenir de la France qu'ils représentent. De l'enfant, ce qui importe reste son âge : âge aux besoins spécifiques (mouvement, jeu, etc.), âge de la croissance et d'un devenir adulte. Mais cette légitimité médicale fait désormais une place entière à son présent et à un regard qui l'individualise. Elle s'accompagne ainsi d'une psychologisation des conduites, d'une intériorisation croissante des normes et de l'importance des valeurs accordées au plaisir, à l'expression et à l'épanouissement individuel. L'image traditionnelle de la fragilité du jeune âge se trouble. Sans rien perdre de sa force, le souci de protéger l'enfance des enfants se double d'une mise en valeur de leurs forces propres.

Dans ces années soixante/soixante-dix, en même temps qu'elle se prolonge, s'évanouit et s'inverse même dans l'analyse des profondeurs du psychique, cette critique médicale de l'institution scolaire se voit concurrencée, voire critiquée, par la critique sociologique. Sa force est alors de s'adresser à l'universalité des enfants et non aux seuls enfants dont l'« origine sociale » fait des victimes prédestinées de l'école. Tout en privilégiant toujours la critique de l'institution scolaire, le regard médical s'élargit au monde domestique de l'enfant. Désormais, avec l'école, ce sont aussi les défaillances des conditions de vie familiale qui sont visées par les critiques. Plus, l'école se voit chargée de proposer un « lieu de vie » aux enfants qui compense et répare les carences d'un mode de vie urbanisé moderne. Là encore le discours médical s'infléchit vers une conception large, bio-psycho-sociale, de la santé. Plus encore, il surenchérit sur ses propres exigences, quand il ne s'agit plus seulement de combattre les défaillances de l'école elle-même, mais aussi son impuissance à remédier aux souffrances des enfants dans l'espace social. Ainsi, bien qu'élargie, la critique médicale n'en reste pas moins circonscrite à l'école.

La dissémination des débats

Tout bascule au début des années quatre-vingt, avec l'entrée en scène des chronobiologistes et des chronopsychologues, mobilisant à la fois savoirs et alliés. Sans retracer ici l'histoire de cette double mobilisation, il faut d'abord souligner qu'elle est récente, même si on peut trouver dès la fin du XIXe siècle des « précurseurs » dans le domaine de la recherche scientifique

sur les fluctuations temporelles des compétences enfantines. De la même façon, la mobilisation des acteurs sociaux dans ces débats est tout à fait nouvelle, tant par son ampleur que par sa diversité. C'est que, dans le même temps qu'ils s'affirment comme les porte-parole premiers des enfants, les scientifiques placent nettement leur critique de l'institution scolaire au cœur du monde social, politique et économique et relèguent les médecins en position de traducteur d'un savoir qui leur échappe.

Les débats sur les rythmes de l'enfant renouent aujourd'hui avec l'affaire du travail des enfants au XIXe siècle dans la mesure où leurs enjeux économiques paraissent incontournables. Même s'il ne s'agit plus des mêmes enjeux, car l'industrie des « manufactures » a cédé sa place à celle des « loisirs », ils posent des questions analogues : comment concilier les « intérêts mutuels » des industriels, des familles, mais aussi désormais des enseignants ? Surtout, entre, d'un côté, la tentation de « refaire le monde », tant celui des adultes que celui des enfants (car, bon gré mal gré, les enfants paraissent indissociables des modes de vie familiale), et, d'un autre côté, le souci de les ramener à des problèmes ponctuels pour leur apporter une solution effective, comment prendre la *juste mesure* des débats et des réformes à mettre en place ? La recherche d'une solution idéale ou globale fait perdre de vue la recherche de remèdes possibles, réalistes. A l'inverse, les tentatives pour circonscrire étroitement les débats sur des points limités (la durée des vacances, l'organisation de la semaine ou de la journée...) ne manquent pas d'être critiquées pour leur timidité ou leur inefficacité. Le temps de la réflexion, le souci de « ne pas se précipiter pour résoudre cette importante question », entre en contradiction avec l'urgence d'apporter des remèdes. C'est dire que la temporalité et l'espace même des débats sur les rythmes de l'enfant sont conflictuels, au même titre que toutes les tentatives de comparaison internationale.

Le rapprochement du travail scolaire des enfants avec le travail des adultes paraît aujourd'hui tout à fait légitime, comme en témoignent certaines réflexions sur le « métier d'élève » (R. La Borderie, 1994). Il va de pair avec l'affirmation des droits et des devoirs de ces travailleurs, non sans se référer également aux conventions sur les droits de l'enfant. Comme au XIXe siècle, les calculs sur le temps de travail des enfants mettent en jeu une multiplicité de perspectives temporelles : la journée, la semaine, l'année et le cursus scolaire, et en font jouer à la fois les concurrences et les complémentarités. Ces calculs mettent également en jeu la totalité des temps de vie de l'enfant : travail scolaire, transport, restauration, loisirs, sommeil... Temps qui se contraignent, se limitent mutuellement, y compris quant il s'agit désormais de donner à l'enfant du *temps pour rêver*. Les discussions sur l'emploi du temps de l'enfant font certes la distinction entre « temps libre » et « temps contraint », entre des activités « encadrées » ou non, choisies ou obligatoires, dans des termes ignorés du XIXe siècle. Reste un souci similaire d'organisation, de prévision et de contrôle des activités enfantines.

Nul doute : aujourd'hui encore, les décisions publiques, lois, règlements... loin de clore les débats, tendent au contraire à les réactiver sur la justesse de leur application, comme en témoigne la multiplication depuis le début des années quatre-vingt des politiques publiques d'aménagement du temps de l'enfant : aménagement du temps scolaire dans le premier degré, développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux et, plus récemment, aménagement des rythmes de vie de l'enfant, contrat « ville-enfant » qui intègre les « contrats d'aménagement du temps de l'enfant ». D'ailleurs, depuis les années quatre-vingt, le développement des relations entre l'école et son environnement local, le souci de son ouverture et la reconnaissance des compétences des collectivités territoriales en matière scolaire[5] ne manquent pas de poser avec force cette question qui était au principe même d'une réglementation du travail des enfants : doit-on proposer des solutions générales pour tout le territoire national ou préférer les conventions locales, au risque de voir s'accentuer les disparités et les inégalités entre les jeunes des diverses communes de France ? Comment tenir compte des différences de « développement » entre les enfants, y compris au même âge civil ? Ces différences ne font-elles pas obstacle au projet d'une réglementation uniforme, voire à des projets locaux ? Doit-on au fond, question que posaient déjà les discussions sur la réglementation du travail des enfants, préférer une égalité de droit à une égalité de fait ?

Les scientifiques et leurs alliés

Ici encore, seul l'expert, aujourd'hui le scientifique, constitue le porte-parole légitime des enfants dans la mesure où il en montre la véritable nature et se fait porteur de leur seul intérêt. A l'exception des enfants, cela l'autorise à renvoyer dos à dos tous les autres protagonistes des débats : hommes politiques, enseignants, industriels, parents.

> « Dans le domaine des rythmes scolaires, les ministres de l'Education nationale se suivent et se ressemblent. Ils obéissent tous à la même consigne : "Touche pas à mes vacances !" En effet, les besoins de l'enfant ne sont pas pris en compte de façon prioritaire. Il faut, avant tout, donner satisfaction à deux corporations très influentes :
> — les syndicats d'enseignants [...] ;
> — les chevaliers de l'industrie de loisirs [...].
> Pour faire un bon poids de voix, on met les parents dans le coup. La carotte, c'est la semaine de quatre jours. » (A. Reinberg, *dans* : G. Foltinos et F. Testu, *Aménager le temps scolaire*, 1996, p. 186.)

Pourtant, c'est parmi tous ces différents acteurs que se recrute le réseau d'alliés des scientifiques, non sans les faire jouer dans différents états : soit

5. Sur ces nouveaux rapports de l'école avec son environnement, nous renvoyons aux travaux de L. Derouet, *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 1994 ; B. Charlot et J.L. Derouet (dir. publ.), *L'école et le territoire*, Paris, Armand Colin, 1995.

comme individus, soit agrégés dans des collectifs ou des institutions (syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves, associations périscolaires...). C'est que, différence de taille avec le XIXe siècle, la seule référence à l'intérêt de l'enfant, et du même coup à ses besoins objectivés par les scientifiques, constitue le point de passage obligé de ces débats. Impossible aujourd'hui de défendre les enfants au nom des intérêts industriels ou nationaux. Impossible aussi d'être « contre » les scientifiques, sauf à le devenir soi-même, c'est-à-dire à jouer le jeu de la recherche scientifique. Reste, et ce n'est pas peu, à trouver des traductions acceptables du savoir scientifique[6], c'est-à-dire, comme l'expose un médecin, des « *accommodements* » entre les « contraintes de la vie sociale » et « ce que nous enseigne la chronobiologie »[7]. Reste aussi à contester les « interprétations », les « applications » ou les « conclusions » des recherches scientifiques : « Si nous ne sommes pas en mesure de juger de la valeur des travaux des chronobiologistes, nous estimons que les conclusions qui en sont tirées sont erronées »[8]. Sous l'impulsion des recherches récentes, l'objectivation scientifique des compétences enfantines a gagné en autonomie et en normativité. Elle guide, prescrit les pratiques éducatives légitimes :

> « L'ensemble des études sur les rythmes biologiques et psychologiques montre que l'organisme des enfants ne peut pas faire n'importe quoi, n'importe quand. Le matin vers neuf heures, surtout en relation avec les déficits de sommeil cumulés d'un jour à l'autre, on observe une baisse ou une chute de vigilance chez la plupart des enfants. Le temps compris après neuf heures jusqu'à onze heure et demie-midi est un moment favorable pour la plupart des travaux scolaires et des activités utilisant plutôt la mémoire à court terme. » (*Aménagement des rythmes de vie de l'enfant*, brochure du secrétariat d'Etat à la Jeunesse et au sports, 1990, p. 2.)

A différents titres, cette position normative des données scientifiques dans les débats sur les rythmes de l'enfant ne manque pas d'être critiquée, même quand elles font valoir l'importance des différences interindividuelles et leurs propres limites : le caractère lacunaire et relatif de toute connaissance scientifique. Cette critique peut être appuyée par la remise en cause de l'objectivité et de l'universalité des repères temporels, telle qu'on la trouve exprimée par exemple chez G. Bachelard dans sa *Dialectique de la durée*. Elle valorise alors la réflexion pédagogique dans la mise en forme du temps scolaire : « La durée de l'attention n'est pas un problème de temps mais davantage un problème complexe d'intérêt et de motivation personnelle »[9]. Cette critique peut se redoubler par celle de la réduction d'un problème

6. Le travail de B. Latour sur Pasteur, *Les microbes : guerre et paix*, Paris, Métailié, 1984, constitue une démonstration de l'intense travail de traduction opéré par les acteurs sociaux dans le domaine de la science.
7. G. Vermeil, *dans* : G. Foltinos et F. Testu, *Aménager le temps scolaire*, 1996, p. 186.
8. M.E. Allaimat, CNGA-USLC, *dans* : G. Foltinos et F. Testu, *Aménager le temps scolaire*, 1996, p. 224.
9. A. Husti, *L'organisation du temps à l'école*, INRP, 1983.

axiologique, celui des fins et des idéaux éducatifs, à un problème « technique ». Elle vise alors la prétention du scientifique à prendre la place du philosophe. Elle oppose classiquement la visée éthique et politique à la raison technicienne.

Le temps de l'enfance

S'il est commun de lier ces débats sur les rythmes de l'enfant à une « crise de l'école » et, plus avant, à une « crise de la société » dont elle ne serait que le reflet, il faut encore préciser de quelle crise il s'agit. Centrés sur le temps, ils témoignent selon nous de notre perplexité devant les profonds bouleversements de nos classements d'âge. Tout d'abord, ils marquent l'effacement progressif de la capacité des institutions à former les cadres collectifs de l'organisation temporelle de la vie sociale. Traditionnellement, en effet, les institutions sont des donneurs de temps sociaux. Elles marquent le déroulement de la vie des individus par des repères organisateurs : école, retraite, mariage, emploi... La désinstitutionnalisation du cours de la vie, le brouillage des frontières séparant les âges fait place à de nouvelles flexibilités temporelles et à une individualisation des trajectoires biographiques[10]. Les débats sur les rythmes des enfants participent étroitement de ces processus en remettant en cause les formes scolaires traditionnelles de régulation sociale du temps. Plus que des normes temporelles à prétention universelle et naturelle, ils mettent en valeur la relativité des repères temporels et des calendriers. Ils traduisent une mutation des représentations sociales de la durée, la recherche de nouvelles formes de régulation temporelle, mais aussi de rapports sociaux. Les cadres temporels n'évoluent pas indépendamment des formes d'organisation sociale. L'organisation des formes de la durée a un usage hiérarchisant dans les rapports sociaux. Aussi, la question de l'organisation du temps de l'enfant ne manque pas de mettre en scène avec une intensité toute dramatique nos interrogations sur les formes inédites de gouvernement des enfants.

Disons-le tout de suite, ce questionnement est pleinement politique. Politique sans doute au sens de pouvoir, relation de domination des « petits » par les « grands ». Politique plus profondément dans le sens de la *polis*, d'une cité réunissant harmonieusement enfants et adultes. Car l'enfance est par excellence le terrain d'un *imaginaire politique*. Classiquement, elle est synonyme de changement naturel. On y lit, aujourd'hui comme au XIXe siècle, la promesse d'un avenir meilleur, d'un progrès, d'une promotion sociale, individuelle ou collective. Elle est le meilleur support à *l'utopie*, cet « exercice de l'imagination pour penser "un autrement qu'être" du social »,

10. Sur ces points voir M. Bessin, « La "police des âges", entre rigidité et flexibilité temporelle », *Temporalistes*, n° 27, septembre 1994 ; A. Percheron, « Police et gestion des âges », *dans* : A. Percheron et R. Rémond, *Age et politique*, Paris, Economica, 1991 ; A. Langevin, « Ages, genres et marché du travail », *dans* : *Femmes et partage du travail*, Paris, Syros, 1996.

comme la définit P. Ricœur[11]. Elle offre les images d'un monde neuf à construire, support commun à toutes sortes d'idéologies politiques, qu'elles soient démocratiques ou totalitaires.

Mais de nos jours, ce projet politique s'est complexifié. Le statut d'adulte, ses compétences, sa prétention même à *parler pour l'enfant* ont perdu de leur évidence. Les différences d'âge en sont du même coup profondément relativisées, elles paraissent tout à fait secondaires comparativement à l'humanité commune à l'enfant et à l'adulte. Les formes classiques de représentation des enfants par les adultes n'en finissent pas d'être interrogées. Notre époque est soucieuse de retrouver une authentique altérité enfantine, que masquerait le procès d'assignation des enfants à leur âge, l'enfance. Elle voudrait avoir affaire à des enfants libérés du poids de nos propres représentations. Dès lors que le doute porte à la fois sur ce que doit devenir l'enfant et sur ce qu'il est, il ne s'agit plus seulement de définir le modèle d'adulte à former, mais de présager de l'adulte, d'une nouvelle société qui adviendrait quand les besoins, les potentialités des enfants seraient reconnus de manière complète. L'utopie se radicalise quand elle met doublement en cause et l'adulte et l'enfant.

Avec l'essoufflement de nos systèmes classiques de lecture et de mise en forme du social, souvent baptisé « crise des idéologies », il se pourrait que l'enfance représente la dernière de nos utopies politiques. Dans ce sens, lestés de tout l'espoir d'un monde radicalement nouveau, les débats sur les rythmes de l'enfant resteront longtemps d'actualité. Ils sont, par principe, interminables, à la mesure de l'interrogation sans fin sur ce qu'est l'enfant, sur ses besoins, sur ses potentialités et, au fond, à la mesure de notre ignorance sur « ce que notre nature nous permet d'être », pour reprendre ici la question de J.J. Rousseau.

11. « L'unité du phénomène utopique, poursuit P. Ricœur, ne résulte pas de son contenu mais de sa fonction qui est toujours de proposer une société alternative. [...] Imaginer le non-lieu, c'est maintenir ouvert le champ du possible », *dans* : « L'idéologie et l'utopie », *Du texte à l'action*, Paris, Le Seuil, 1986, p. 389.

L'enfant do

Philippe Grimbert

Les rendez-vous de l'enfant avec l'univers de la connaissance sont nombreux : ils sont féconds, souvent heureux, manqués parfois. Le savoir qui résulte de ces rencontres, dont une partie peut se qualifier paradoxalement de *savoir insu*, a sur le jeune sujet des effets déterminants qui infléchissent son devenir, imprimant leur marque sur toutes les relations qu'il engagera dans sa vie affective et sociale. Ce savoir n'est pas réductible à celui qui résulte des apprentissages, il se forme beaucoup plus tôt, dès que l'enfant est en mesure de recevoir quelque message venant de l'autre, du monde extérieur ou de son corps propre. Sur ce savoir, lourd de promesses mais aussi d'angoisses et d'impossibilités, se grefferont les acquisitions ultérieures : elles s'en trouveront facilitées ou empêchées, au gré des échos qu'elles réveilleront et des correspondances qui s'établiront avec cette dimension inconsciente.

Pour l'être humain l'accès au savoir ne va donc pas de soi, chaque apprentissage rencontrant des obstacles, franchissables ou non, qui souvent ne relèvent pas de défauts de la technique pédagogique, mais sont plutôt l'œuvre d'inhibitions psychiques. La *passion pour l'ignorance* dont parlait Lacan n'est pas le moindre des écueils que le sujet sera amené à rencontrer sur le chemin de la connaissance. En effet, le développement de l'enfant est jalonné de périodes critiques, crises de maturation ou épreuves initiatiques, renoncements douloureux qui sont autant de *castrations symboligènes*. Tout savoir acquis marque la rupture d'un lien, tout apprentissage l'affranchissement d'une dépendance ; la dimension affective attachée à ces avancées les rendent de ce fait éminemment fragiles, sujettes à des retours en arrière ou à des empêchements.

Philippe Grimbert, psychanalyste, auteur de Psychanalyse de la chanson, Paris, *Les Belles Lettres/Archimbaud, 1996.*

Cependant le petit d'homme avance, il apprend et affronte l'univers symbolique en payant le prix exigé par celui-ci en retour du privilège d'être doué de parole.

Cet abord douloureux de la connaissance est heureusement tempéré et l'épreuve initiatique peut également se teinter de plaisir. Au premier plan des moyens dont l'homme dispose à cette fin il est un mode d'expression omniprésent dans la culture, évident au point d'en passer inaperçu, à la manière de la *Lettre volée* d'Edgar Poe, si léger que la psychanalyse elle-même semble ne pas l'avoir jugé digne d'étude : la chanson. Que l'air qu'il fredonne soit aussi indispensable à l'homme que l'air qu'il respire relève d'une évidence, évidence qui aurait rendu sourds les disciples de Freud, découragés dans cette voie par la prétendue aversion de leur maître pour la musique.

Il est en effet dans le domaine des acquis un rendez-vous qui ne sera manqué par personne : tout individu — et celui-là même qui n'aura subi aucune influence artistique — rencontrera et apprendra, dès le début et tout au long de son existence, des chansons ; elles donneront une première forme à ses émotions et faciliteront son accès à la parole. Dirons-nous qu'il s'agit là d'un *passage obligé* pour l'être humain ? C'est en tous cas un trait qui distingue radicalement la chanson, comme forme d'expression, du reste des productions artistiques.

La chanson fait appel à un mécanisme primaire : son impact est immédiat, il est issu d'un processus mental qui ne doit rien à la réflexion ni à l'intellect, il ne nécessite aucun effort d'apprentissage. Si la chanson imprime aussi directement ses effets sur notre sensibilité, elle doit ce résultat — entre autres — à la répétition qui la fonde et aux rythmes simples sur lesquels elle s'appuie. En cela elle fait écho aux nombreux rythmes auxquels obéissent les fonctions vitales et les besoins de notre corps.

Si notre caractéristique essentielle en tant qu'êtres humains est d'avoir accès au langage, d'être les sujets d'une parole qui organise chacun de nos processus de pensée, n'oublions pas pour autant que cette parole est incarnée, qu'elle émane d'un corps sur lequel en retour elle produit des effets. Ce corps est soumis à des rythmes exigeants : exacts et répétitifs, ils en scandent le fonctionnement. Le psychisme n'échappe pas à cette règle : ainsi que l'a enseigné Freud, les pulsions — comme leur nom l'indique — et l'inconscient lui-même, avec ses moments alternés d'ouverture et de fermeture, n'échappent pas à cette rythmicité.

Notre fonctionnement physiologique, ainsi que psychique, est donc tout entier soumis au rythme, sous la forme d'un emboîtement de mécanismes de répétition. C'est sans doute ce qui fait que toute création dans le domaine de la chanson nous paraît rapidement familière. Notre corps, sollicité par un mode d'expression qui lui emprunte à tous niveaux sa caractéristique essentielle, suit aussitôt le rythme en se balançant. Par sa structure même, la chanson nous berce : nous reconnaîtrons en cela l'une de ses vocations premières.

La chanson fonctionne en effet sur un rythme insistant, de même que sur des mécanismes de répétition — dont celui de la mélodie et du texte — et ce trait qui la caractérise trouve son écho dans le fonctionnement de notre corps. Mais ce trait répond dans le même temps à une aspiration typique de la psyché humaine, que Freud a su repérer : l'aspiration infantile au *retour du même*. C'est une semblable exigence qui impose au conte de fées d'être raconté avec des accents identiques, à la virgule près, faute de quoi l'enfant n'y trouve pas l'apaisement attendu. Voilà pourquoi le texte de la chanson, aussi simpliste soit-il, demeure un impératif, inséparable de la mélodie, et pourquoi l'association des deux, dès l'époque de la berceuse, satisfait pleinement chez l'homme à cette exigence de retour du même.

Enfance, tout commence par des chansons, affirmerons-nous en paraphrasant un célèbre dicton. Poussons plus loin notre investigation en nous interrogeant sur ce qu'il en est de la vie intra-utérine, dont nous savons aujourd'hui qu'elle est riche en perceptions et en émotions alors qu'on la supposait, à une époque pas si lointaine, paisiblement vouée au silence des organes. Nous avons appris que le fœtus n'est pas cette sphère de pur narcissisme, à l'abri des rumeurs du monde ; des études récentes nous ont permis de nous faire une idée de son environnement sonore, qui est loin d'une totale quiétude mais est au contraire rythmé de façon intense par les bruits de l'activité digestive et par les battements du cœur maternel, plus rapides que ceux du fœtus et produisant donc dans leur rencontre avec lui un rythme syncopé.

Ainsi, il est admis que le fœtus peut recevoir une partie du spectre de la voix maternelle, entendue et reconnue par lui essentiellement grâce à son intonation : traits que nous pourrions qualifier de *mélodiques*.

Il est remarquable qu'au cours des âges les hommes n'aient pas attendu que les progrès de la science leur apprennent ce qu'il en est de la vie perceptive et affective du fœtus pour intégrer à leur comportement un mode de communication avec l'enfant en gestation : nous savons que les Tziganes, pour ne citer qu'eux, ont pour tradition de jouer du violon devant les futures mères, afin que l'enfant, à sa naissance, soit déjà imprégné de l'âme de sa culture.

Bernard This ajoute à ces observations une remarque essentielle : in-utero, l'enfant ne distingue pas seulement la voix maternelle, il perçoit également la voix paternelle, double perception qui contribue à son bien-être fœtal et à son épanouissement ultérieur d'enfant. Le fœtus peut entendre bien des bruits et même distinguer les différences de tonalité qui caractérisent les voix paternelle et maternelle. Indication précieuse que celle-ci : si la tonalité grave de l'organe du père et celle plus haute de celui de la mère ainsi que les battements du cœur maternel sont dissociés pour l'oreille de l'enfant à naître, nous pouvons voir chez celui-ci, déjà installée in-utero, la matrice de ce qui fait l'essentiel de toute construction mélodique. En effet, la base d'une composition musicale est faite d'un rythme et d'une ligne de basses (le modèle de la voix paternelle) sur lesquels s'appuie et se développe

la mélodie elle-même (la voix maternelle), mélodie que viendront ultérieurement épouser des paroles pour donner à celle-ci la forme définitive d'une chanson.

Dès après la naissance, ce sont les premières relations verbales directes parents-enfants qui s'installent, pour être aussitôt marquées par un phénomène qui a valeur d'universalité : le père, comme la mère, haussent leur voix d'un ton pour s'adresser au nouveau-né, s'associant au mode d'expression de ce dernier, que les auteurs anglo-saxons ont baptisé du terme de *baby-talk* ; ce faisant, ils accompagnent toute parole à son égard d'une ligne mélodique : les parents *chantent* plus qu'ils ne parlent quand ils s'adressent à l'enfant.

Ainsi les premières expériences de communication de l'enfant qui vient au monde, ses premières perceptions, ses premières rencontres avec la tendresse de ses parents, se feront sur le modèle de ce que nous avons coutume d'appeler *une chanson* : des phrases simples, répétitives, associées à une mélodie facile, mode d'expression que viendront renforcer les berceuses qui présideront à son endormissement. Ce n'est donc pas un hasard si l'enfant lui-même fait ses premières tentatives de jeu avec le souffle et expérimente ses premiers phonèmes d'une façon qui évoque la chanson : le *baby-talk* ou bien encore la *lallation* — mode d'entrée dans ce que Lacan appelle *lalangue* — sont en effet des termes chantants qui montrent bien ce que le domaine du préverbal doit à la musique.

Nous voyons là que la *mélodie inscrite dans la parole* semble avoir présidé, pour l'enfant, à ce que fut son expérience du séjour dans l'utérus maternel, puis, dans un second temps, que *les paroles inscrites sur la mélodie* — soit la chanson — représentent le mode de communication qui marque ses premiers échanges langagiers avec son entourage. Plus précisément nous pourrions dire qu'avant sa naissance les circuits de la parole, qui ont déjà saisi l'enfant à venir dans leur rets, lui parviennent atténués, physiologiquement comme symboliquement, sous la forme de leur seule mélodie. Murmure lointain de l'ordre symbolique, cette mélodie chargée de sens rythme l'existence du fœtus et fait fonction de premier temps dans l'inscription de celui-ci sous l'ordre des signifiants.

Le second temps, celui qui suit sa naissance, va voir l'enfant soumis directement aux stimulations verbales de son environnement, son existence davantage incarnée et tangible l'exposant un peu plus encore à l'influence du verbe. Les discours qui lui sont alors adressés ne sont plus filtrés mais trouvent leur place sur la mélodie, déposant leurs mots en mesure sur les notes de la portée : l'environnement qui jusque là fredonnait lui chante maintenant à pleine voix sa chanson. Sur la mélodie d'avant la venue au monde des mots se sont harmonieusement inscrits, qui vont poursuivre leur ouvrage : la naissance d'un sujet.

L'homme est donc un être chantant. Son histoire est ainsi faite : bercé par la mélodie des paroles à lui adressées pendant la gestation, le petit d'homme reçoit dès après sa naissance son baptême d'entrée dans la langue

sous la forme d'une chanson, des mots harmonieusement déposés sur une portée et murmurés par des voix séductrices. Pour emprunter au vocabulaire technique, employé dans les studios d'enregistrement, nous pourrions dire que c'est sur un « play-back » pré-enregistré que la chanson parentale sera interprétée ! L'enfant en reconnaît et en assimile d'autant mieux les paroles qu'elles sont à l'évidence faites pour épouser une mélodie dont il a le souvenir, pour ne pas dire la nostalgie.

A écouter vocaliser les parents, on constate qu'ils prennent un soin instinctif à ne pas confronter trop brutalement leur enfant au verbe, utilisant pour ce faire la forme chantée. C'est qu'en effet, la musique adoucissant — dit-on — les mœurs, elle peut également rendre plus douce à l'*infans* son entrée active dans la dimension symbolique, décollement qui présente un aspect traumatique. Cet adoucissement, qu'inconsciemment les parents vont pratiquer, rien ne pourra mieux y procéder qu'un élément transitionnel entre les sonorités confuses du ventre maternel et le langage articulé. C'est la mélodie qui remplira cet indispensable office ; la mélodie dont la perception a bercé l'enfant à naître durant sa vie intra-utérine en le rendant sensible aux toutes premières variations du sens. Habillant de son rythme et de ses couleurs les vocables que l'enfant rencontrera lors de ses débuts dans la vie, c'est elle qui sera le véhicule transitionnel qui l'aidera à franchir l'espace immense qui sépare l'état quasi fusionnel de la gestation du décollement symbolique. Accompagnées du bercement, les premières chansons qui lui seront adressées introduiront en douceur le nouveau-né aux signifiants des différentes parties de son corps, de l'univers qui l'entoure, de ses premiers besoins et de ses premières émotions.

Voilà qui nous renforce dans l'idée que la chanson, cette plaisante ritournelle qui nous accompagne dans tous les moments de notre vie, loin d'être un négligeable épiphénomène de la culture, représente au contraire une nécessité intime pour l'être de parole. On comprend mieux dès lors son statut privilégié parmi les arts populaires, l'importance qu'elle revêt dans l'histoire de chacun d'entre nous et pourquoi elle vient toujours à point nommé accompagner de ses couplets nos émotions et notre découverte de l'univers. Du même coup peut s'éclairer l'attachement indéfectible que manifeste l'homme à ce mode d'expression : sur le modèle de ses premières expériences de rencontre avec la parole, celui-ci retrouvera avec la chanson, tout au long de sa vie, l'occasion unique de mettre en forme ses souvenirs, d'accéder à des connaissances, de continuer à tempérer la violence du signifiant et d'adoucir ainsi les moments cruciaux de son existence.

Dans les premières années de la vie de l'enfant ces moments cruciaux sont légion et les occasions de chansons adaptées sont nombreuses : les berceuses en sont un exemple significatif. Intimement liées à l'apparition du langage, les berceuses et les comptines qui accompagnent les premiers pas du jeune sujet dans les moments de tendre intimité existent assurément depuis la nuit des temps. Lorsqu'une mère tient son enfant sur ses genoux ou

fait doucement tanguer le berceau, dans le moment qui suit la tétée, avant l'endormissement ou pour calmer un chagrin, c'est tout naturellement que lui reviennent aux lèvres les chansons du temps passé. Chez l'adulte devenu parent, ce sont ces berceuses qui font retour dans le moment idéal de communion avec l'enfant, ces mélodies qui ont accompagné les élans de tendresse ou apaisé les moments de détresse qu'il a éprouvés au cours de sa propre enfance.

Les mélodies de ces berceuses sont limpides et expriment — cela peut paraître une évidence — de doux sentiments, qu'il s'agisse de *Fais dodo*, du *P'tit Quinquin* ou de *L'enfant do*. Mais certaines berceuses, moins connues, nous montrent que l'aspect originaire de ce mode d'expression peut lui permettre de véhiculer des sentiments plus teintés d'ambivalence que la tendresse sans faille, de rigueur dans ce genre de mélodie.

Mes burons sont morts, berceuse originaire du Berry, où en patois « buron » signifie agneau, nous livre un texte étonnant :

Mes burons sont morts,
Raides, raides, raides,
Mes burons sont morts,
Raides, raides morts.

Y'en a plus que deux
Qui suivront leur mère,
Y'en a plus que deux
Qui sont vigoureux.

Datant d'une époque où la mortalité infantile faisait des ravages, on peut voir transparaître dans ce rituel de l'endormissement une angoisse maternelle, voire une prévention superstitieuse devant l'éventualité de l'entrée de son enfant dans un dernier sommeil. Freud ayant souligné en effet que dans la symbolique du rêve un rapprochement pouvait être fait entre le petit animal et l'enfant, qui, mieux que l'agnelet, pourrait évoquer le nouveau-né fragile ? Le message envoyé à l'enfant s'endormant est cependant ici troublant tant il souligne l'équivalence entre le sommeil et la mort, le renvoi dans les limbes de l'être qui vient à peine d'en émerger. D'un sadisme à peine déguisé, la berceuse ici citée peut, tout aussi bien, nous en dire long sur l'ambivalence parfois à l'œuvre dans le désir maternel.

Ma jolie poupée, berceuse du siècle dernier, n'est pas moins troublante :

Ma jolie poupée
Ne veut pas dormir
Petit ange blond
Descendu des cieux
[...]
Dors, dors,
Ou je vais mourir.

Avec l'équivalence renouvelée du sommeil et de la mort, c'est cette fois la mère qui met sa vie en jeu dans l'endormissement de son enfant. Retournement classique du désir de mort, qui s'adresse cette fois à celui dont il est

issu : on peut voir ici que l'idyllique scène — chromo teinté de rose layette — que nous évoquions plus haut peut également se parer des sombres couleurs du sadisme et du deuil.

Ces quelques exemples montrent comment le mode d'expression archaïque qu'est la berceuse peut se faire le support de l'« archaïque » freudien, dans lequel l'amour a toujours rendez-vous avec la dimension de la dévoration, du sexe et de la mort. La forme de la chanson en facilite l'accès, un contenu scabreux ou angoissant pouvant s'y exprimer — à la manière du *Witz* — avec économie et moindre risque. Ainsi la chanson, qui introduit l'enfant en douceur à l'univers de la parole, porte logiquement en elle dès sa première expression — la berceuse — les caractéristiques de la dimension symbolique, véhicule d'un désir protéiforme qui peut être aussi désir de mort.

L'âge des berceuses passé, vient celui des chansons enfantines, qui sont historiquement bien plus jeunes que leurs sœurs aînées. En effet, le genre même ne vit le jour que vers le milieu du XIXe siècle, époque où naissait à Freiberg, en Moravie, celui qui allait être le père fondateur de la psychanalyse. Jusque là l'enfant passait directement de la berceuse à l'apprentissage des chansons qui étaient d'usage dans son milieu familial ; il reprenait la tradition folklorique de sa région ou répétait les mélodies qui fleurissaient dans son entourage, chansons de métiers ou romances sentimentales. L'enfant, sur lequel Sigmund Freud allait quelques décennies plus tard avancer des hypothèses décisives — en particulier concernant sa vie sexuelle —, n'est plus considéré en ce début de siècle comme un adulte en réduction et sa spécificité exige qu'un répertoire chansonnier lui soit particulièrement destiné.

Ce n'est qu'en 1846 que paraît le premier recueil de chansons destinées spécifiquement aux enfants, *Chansons et rondes enfantines* : le genre est né. Un événement historique va beaucoup contribuer à la promotion de la chanson enfantine et lui procurer une diffusion inespérée : l'institution par l'école laïque, dès 1882, des « leçons de chant ». Cette activité, dorénavant quotidienne pour tous les enfants scolarisés, prend en compte un rôle important de la chanson : son aspect éducatif et socialisant. Du fait qu'elle ouvre la porte au langage lui-même, la chanson présente dans cette logique d'autres aspects facilitateurs, que l'école ne pouvait méconnaître.

Ainsi font, font, font
les petites marionnettes...

C'est en chantant que l'enfant fera l'apprentissage des parties de son corps et de la gestuelle.

Lundi matin, l'emp'reur, sa femme et le p'tit prince,
Sont venus chez moi pour me serrer la pince ;
Comme j'étais parti
Le p'tit prince a dit :

Puisque c'est ainsi,
Nous reviendrons mardi !

C'est en chantant également qu'il apprendra les jours de la semaine, les mois, l'enchaînement des saisons.

A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k,
l, l, l, m, n, o, p
l, l, l, m, n, o, p...

En chantant, toujours, il fixera dans sa mémoire les lettres de l'alphabet, sur une mélodie attribuée au divin Mozart !

En chantant en chœur, enfin, il prendra conscience de son appartenance à un groupe, dont il convient de respecter les règles.

Tous les pans de la connaissance, sans exception, feront l'objet d'une chanson, qui verra ainsi confirmer sa vocation facilitatrice : après avoir adouci à l'enfant son entrée dans la parole, elle lui rendra également moins pénible l'accès au savoir. Elle ne dédaignera pas non plus d'interroger la garantie de la parole en jouant avec cette dimension qui lui est inhérente : le mensonge. Il existe en effet une tradition de chansons dites « de mensonges » qui procurent un plaisir intense à l'enfant, qui peut, grâce à elles, transgresser impunément un interdit, faire effrontément la nique à sa culpabilité :

Je vais vous dire une chanson
Qu'est pleine de mensonges !
Si y'a un mot de vrai dedans,
Que le diable m'emporte, la !
(*Les mensonges.*)

Par un bois passant,
A rien ça n'ressemble,
Je vis un hareng
Monté sur un tremble :
De la musique il jouait,
Un aveugle regardait
Pendant qu'un sourd l'écoutait...
(*Les menteries.*)

Le scoutisme, le patronage et les colonies de vacances vont encore renforcer l'essor déjà considérable que l'école a donné au répertoire chansonnier, qui fera donc, à partir de cette époque, intégralement partie de la culture de l'enfant. Il est cependant un fait à noter, qui ne manquera pas d'interroger le psychanalyste : la grande majorité des chansons enfantines qui voit le jour dans cette moitié de siècle est constituée de versions édulcorées de chansons plus anciennes, voix-de-villes grivoises ou sensuelles, dont le contenu a été amputé ou censuré afin d'être rendu accessible à de supposées chastes oreilles. Les chansons les plus connues des enfants, dont résonnent les cours de récréation, ont donc eu un contenu ouvertement sexuel qui a parfois totalement disparu dans leur version contemporaine, mais qui reste encore à l'œuvre dans certaines, sous une forme allusive ou elliptique.

La plus célèbre d'entre toutes, *Au clair de la lune*, souvent attribuée à Lully mais dont on trouve des traces un siècle auparavant, met en scène dans sa version originale deux personnages : Pierrot, le poète lunaire, issu de la *commedia dell'arte*, avec sa face poudrée de farine blanche, et Lubin, le moine débauché ou le valet galant, prosaïque et sensuel. Ses deux premiers couplets, repris par des générations d'enfants, ne doivent pas nous faire oublier les deux suivants, qui ont succombé sous les coups de ciseaux de la censure :

Au clair de la lune l'aimable Lubin
Frappe chez la brune, elle répond soudain :
Qui frappe de la sorte ? Il dit à son tour :
Ouvrez votre porte, pour le dieu d'Amour.

Au clair de la lune, on n'y voit qu'un peu.
On chercha la plume, on chercha du feu.
En cherchant de la sorte, je ne sais ce qu'on trouva
Mais je sais que la porte sur eux se ferma.

Il est certain que la première version de cette chanson, où « l'amour de Dieu » laisse place au « dieu d'Amour », a une tout autre signification que l'aimable jeu sur la gamme que nous connaissons de nos jours !

La non moins célèbre chanson *Il pleut bergère*, dont tous les enfants connaissent les premiers vers, est l'œuvre de Fabre d'Eglantine et date de 1870. Le contenu ouvertement galant de ses derniers couplets leur a valu d'être effacés de la version destinée aux enfants :

Allons près d'elle
Eh bien donc te voilà !
En corset qu'elle est belle,
Ma mère voyez-là !

Eh bien ! Voilà ta couche ;
Dors-y bien jusqu'au jour ;
Laisse-moi sur ta bouche
Prendre un baiser d'amour.
Ne rougis pas bergère,
Ma mère et moi, demain,
Nous irons chez ton père
Lui demander ta main.

La ronde la plus connue du répertoire de la chanson enfantine est sans doute *Nous n'irons plus au bois* :

Nous n'irons plus au bois,
Les lauriers sont coupés,
La belle que voilà
Les a tous ramassés.

La symbolique érotique de cette chanson emplie de « fleurs à cueillir », allégorie souvent employée dans la peinture de l'époque, lui valut un très grand succès dès le XVIIIe siècle, en particulier à la cour de Versailles. Il faut

dire que le parc du château était l'endroit de prédilection des belles et des galants qui s'y donnaient rendez-vous sous l'ombre propice des buissons, quand les outils des jardiniers ne les avaient point trop taillés ! De ces jeux de séduction dont l'attrait érotique remonte à la Renaissance, il ne reste aujourd'hui qu'une innocente invite :

Entrez dans la danse, voyez comme on danse,
Sautez, dansez, embrassez qui vous voudrez,

où demeure tout de même du gai libertinage du passé la permission d'un échange de baisers et la fantaisie du choix du partenaire !

A la claire fontaine, que tant de voix innocentes reprennent en chœur à la veillée, se termine par une plainte dont la symbolique peut paraître bien transparente à des oreilles averties :

C'est pour mon ami Pierre, qui ne veut plus m'aimer
Pour un bouton de rose que je lui refusai.

Il était une bergère, dont les onomatopées, « et ron et ron petit patapon », font la joie des jeunes chanteurs, est elle aussi à entendre dans son double sens, favorisé par la rhétorique du siècle des Lumières, la punition du chaton qui se voit tremper le menton dans le fromage s'éclairant alors d'une lumière plus crue : les expressions « laisser le chat aller au fromage » ou « le chat a mangé le fromage » signifiaient en effet à cette époque la perte du pucelage !

Bien d'autres exemples à citer témoigneraient du même phénomène. Comme on peut le voir, le vert paradis des amours enfantines, qui s'est teinté de nouvelles nuances depuis les *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, a hérité en fait une culture musicale censurée, très exactement marquée par le mécanisme du refoulement. En effet, la censure, dans l'acception freudienne, est une fonction permanente, un mécanisme psychique qui constitue une barrière entre l'inconscient et le domaine du conscient-préconscient : de ce fait elle se trouve à l'origine du refoulement. En introduisant ce terme dans la théorie psychanalytique, Freud pensait précisément — il en a témoigné dans sa correspondance — à la censure politique, littéraire ou artistique. Celle-ci s'y révèle en effet par des passages supprimés laissant des vides, ou par des modifications dans les œuvres qu'elle estime inacceptables : c'est bien ce qui est advenu dans l'histoire de la chanson enfantine.

Mais Freud nous a appris autre chose, c'est que tout ce qui est refoulé sous l'effet de la censure, constituant un savoir inconscient, n'a qu'une ambition : reparaître au jour, faire retour. C'est pourquoi il a affirmé que refoulé et retour du refoulé sont indissociablement liés, le mécanisme de défense qui vise à écarter les représentations incompatibles avec la conscience morale étant par là même sans cesse menacé d'une mise en échec.

Dans le domaine qui nous occupe, celui de la chanson enfantine, où le refoulement est à l'œuvre, le retour du refoulé ne va pas manquer de se produire. La dimension sexuelle évacuée du contenu de ces œuvres destinées au jeune âge en est la matière d'origine, qui a chu dans les dessous. Comme tout ce qui est réprimé par la censure elle va tenter de faire retour, soit en transparaissant de façon allusive dans le texte, soit d'une manière plus éclatante. Les chansons qui en résulteront seront l'œuvre des enfants eux-mêmes, issues du traitement qu'ils vont faire subir à ce répertoire qui leur est dédié : ils vont constituer, soit sur la base des chansons censurées, soit en en créant d'originales avec beaucoup d'invention, ce que l'on a pu appeler « le folklore obscène des enfants ».

La dimension sexuelle qui resurgira à cette occasion sera exprimée crûment, mais sera fortement influencée par ce que Freud a nommé *les théories sexuelles infantiles*. Ces théories explicatives que l'enfant se forge sont modelées par ses fantasmes, donc indépendantes des descriptions anatomiques qui peuvent lui être fournies. Elles visent le plus souvent à éclairer pour lui la différence des sexes, la conception et la naissance, et sont très liées à sa maturation sexuelle et à l'image qu'il se fait du fonctionnement de son corps propre et de celui de l'autre sexe. Ainsi, pendant toute une période, vont prédominer des explications qui tourneront autour d'une hypothèse anale de fécondation et d'accouchement, l'anus étant pour l'enfant en bas âge le seul orifice connu de lui qui puisse satisfaire fantasmatiquement aux questions qui le tourmentent. Voyeurisme et exhibition seront également au rendez-vous dans la thématique de ces chansons pour mettre en scène les angoisses que provoque la menace de castration et pour aider l'enfant à la surmonter.

C'est donc bien à un retour du sexuel, sous une forme scatologique ou voyeuriste, que nous assistons dans les cours de récréation où les écoliers impertinents se livrent à une re-création des grands succès de la chanson enfantine. Le détournement auquel les enfants se livrent ici est en fait un véritable retour aux sources.

Au clair de la lune est, du fait de sa notoriété, la première chanson visée, qui donne l'occasion aux jeunes poètes de se livrer à de multiples interprétations, d'autant que la « lune » est souvent utilisée dans le vocabulaire enfantin pour désigner le postérieur. Parmi les nombreuses versions existantes, nous choisirons :

Au clair de la lune, j'ai pété dans l'eau,
Ça faisait des bulles, c'était rigolo,
Ma grand-mère arrive, avec des ciseaux,
Elle me coupe les fesses, en trente-six mille morceaux !

Cette version présente à nos yeux le mérite d'associer la dimension anale à la menace de castration et l'on imagine l'économie d'angoisse que représente cette pochade : à la manière d'un bon mot elle va à l'essentiel en surmontant la censure et en provoquant un rire libérateur chez les jeunes auditeurs !

Un autre grand classique, qui met en scène une sexualité incestueuse teintée d'exhibitionnisme, a régalé des générations :

Quand j'étais petit, je n'étais pas grand,
Je montrais mon cul à tous les passants,
Ma mère me disait : veux-tu le cacher !
Je lui répondais : veux-tu le lécher ?

La castration féminine s'illustre particulièrement dans les couplets du *Prince d'Orange* :

Le prince d'Orange, passant par Namur,
Rencontre une vieille qui chiait contre un mur
Et tirant son sabre tout frais émoulu,
lui coupa la marde au rasibus du cul !

La liste serait encore bien longue qui apporterait la preuve de l'imagination créatrice de l'enfant au service de son questionnement sexuel.

C'est donc encore la chanson qui offre son service apaisant à l'enfant quand il s'agit pour lui de se confronter avec le second des sujets traumatiques pour l'humanité parlante, après l'accession au langage : la différence des sexes. C'est elle, toujours, qui sera convoquée quand il s'agira d'aborder toutes les dimensions que la sexualité infantile recèle. C'est en musique, sur le mode le plus léger, que seront traités par l'enfant des domaines aussi problématiques pour lui que la menace de castration, la rencontre des sexes, la procréation ou la mort. Cela ne l'empêchera pas, bien sûr, d'avoir à surmonter d'une façon souvent douloureuse ces épreuves dans l'intimité de son ressenti, mais le « folklore obscène », qui lui fera partager socialement et dans le rire ses tourments avec ses pairs, sera pour lui d'un secours capital.

Fidèle à tous les rendez-vous de la vie la chanson structure, pacifie, facilite les rencontres de l'être parlant avec le monde qui l'entoure. Son rôle essentiel, on le voit, ne se limite pas au tout début de la vie mais va également aider l'enfant, puis l'adulte qu'il va devenir, à franchir les étapes ultérieures de son développement et à maîtriser, du moins en partie, les questions et les angoisses que lui impose l'univers de la connaissance.

La qualification

Georges Juttner

Les lois du langage nous traversent tous, quels que soient nos âges et la fonction que nous exerçons à un instant donné. C'est effectivement la reconnaissance et l'acceptation de cette fonction qui apporteront au sujet lui-même et à autrui les « avantages » symboligènes que, légitimement, chacun des acteurs d'une situation attend. Au refus de l'enfant ou à son incapacité, l'enseignant ne peut pas répondre, de manière somme toute symétrique, par son propre refus.

On pourrait donner à l'infini des exemples de cette thèse puisque, dans la vie quotidienne, les accidents de la symbolisation sont légion : tel enfant se prendra pour le mari de sa mère, tel adulte se manifestera chez lui sous l'emblème de sa profession, etc., oubliant que le gain de plaisir, ou l'absence de déplaisir, immédiat est en train de s'inscrire au débit de la fonction symbolique.

C'est sur cet axe que se situe notre réflexion : comment un enseignant, quels que soient la situation ou les avatars rencontrés chez l'élève (et non pas, bien sûr, à n'importe quel prix !) peut-il se remettre en fonctionnement symbolique ? Si tel n'était pas le cas, à l'instar de l'enfant et de l'adulte évoqués quelques lignes plus haut, l'enseignant se retrouverait, de la même manière, débiteur de sa propre fonction symbolique. On a décrit les mouvements de rejet et parfois d'angoisse qui s'emparent de l'enseignant dans ce type de situations ; manifestation à déchiffrer véritablement comme tout symptôme, c'est-à-dire comme preuve de la défaillance symbolique qui touche le sujet porteur du symptôme.

Le symbolique, qu'est-ce à dire ? Le mot n'est pas que le mot lui-même, il porte avec lui non seulement l'ensemble des autres mots, mais également ce en quoi il est (donc : ils sont) les représentants de telle culture. C'est cela qu'on appelle le symbole ; c'est-à-dire la représentation de l'absence. Il ne s'agit donc pas de l'image acoustique du mot, ni même de son sens — aussi

Georges Juttner, pédopsychiatre-psychanalyste. Ce texte est extrait d'un ouvrage à paraître.

précis soit-il —, mais de ce dont il est un représentant. On peut considérer que l'ensemble des représentants, si du moins il nous était donné d'en faire l'exacte évaluation, s'appelle le symbolique.

La symbolisation sera ainsi l'ensemble des processus qui vont organiser l'enfant dans ses rapports au langage, donc au symbole. Si on voulait faire une différence extrêmement fine entre les deux processus de symbolisation et de structuration, on dirait les choses de la manière suivante :
— la structuration consisterait dans l'élaboration interne à l'enfant de ses capacités à gérer les affects (angoisse, dépression...) ;
— la symbolisation consisterait, elle, à considérer les modes d'appropriation du symbole, donc du langage, c'est-à-dire de ce qui est « extérieur à lui ».

Bien évidemment, il n'existe aucune différence réelle entre les deux processus, chacun des deux étant l'autre versant du précédent, puisque, tout aussi bien, ce qui nous sera donné à entendre et à repérer sera *le rapport du sujet à l'ordre du langage.*

Il est tout à fait surprenant de constater que la plupart des écrits s'intéressent essentiellement au trajet de l'enfant, que celui-ci soit considéré comme sujet, comme élève... selon les idéologies. A l'opposé, on peut s'étonner que les questions similaires ne puissent pas être posables pour ceux qui ont la charge de les enseigner. Comme si l'enseignant ne pouvait pas être considéré comme un être humain à part entière mais uniquement comme un transmetteur idéal du savoir. Il ne s'agit pas de dénier les dysfonctionnements propres à l'enfant et, par là, leurs répercussions dans le registre des apprentissages. Il s'agit de montrer par quel type de mécanisme l'enseignant ne trouve plus en lui la réponse apte à rétablir une situation symboliquement correcte, et, donc, apte à « re-lancer » le processus des acquisitions.

Ainsi, pourquoi ne pas nous intéresser pour l'instant aux enseignants eux-mêmes ? Y aurait-il un scandale dans le fait qu'un psychanalyste témoigne de l'expérience qu'il a partagée avec eux ?

Cela au demeurant renvoie directement à leur fréquente demande d'aide quand leurs modes d'enseignement sont mis en échec ; il n'est d'ailleurs pas exagéré de parler dans ce cas de leur désarroi ; il nous est souvent arrivé d'aller dans une école afin de parler des difficultés d'un enfant précis et de nous retrouver devant des questions débordant largement le cadre prévu initialement ; on entend fréquemment sous une forme ou sous une autre la demande annoncée le plus souvent par un : « Ah ! je profite de votre passage pour vous demander si... » Ou alors : « La collègue de la classe d'à côté m'a demandé que vous passiez la voir... »

Notre projet repose ainsi sur deux versants :
— repérer, décrire au plus près, ce moment d'envahissement et d'échec que l'enseignant traverse ;
— donner, grâce à la relation d'expérience, le mode de sortie de ces difficultés ;

— et argumenter ainsi la conclusion à laquelle nous sommes arrivés : notre travail de psychanalyste a consisté à aider l'enseignant à se re-trouver dans l'exercice des éléments symboliques de sa profession ; c'est ce processus que nous appelons la *qualification*.

On se rend compte qu'il importe peu de parler :
— de re-qualification par l'enseignant de son acte d'enseignant ;
— de qualification pour l'enfant de son acte d'enseigné ;
— des moyens d'émergence et d'effectivité d'une parole symbolique ou symboligène, puisque, en fait, nous essayons de démontrer qu'il s'agit des différentes facettes du même processus.

Ce n'est qu'à partir du moment où la fonction symbolique de l'enseignant (donc symboligène chez l'enfant, tout autant, d'ailleurs, qu'elle l'aura été chez l'enseignant) sera ré-instaurée que l'enseignement aura quelque chance de s'effectuer.

Il n'est pas question de dénier la pathologie propre à l'enfant en difficulté ; ni de faire de l'enseignant un psychothérapeute ; ce n'est justement pas son métier ; mais bien plutôt de montrer que le processus de (re)qualification de son acte par l'enseignant est toujours possible, et ce quelle que soit la difficulté rencontrée.

Nous voulons repérer ici, à l'instar des processus d'acquisitions propres à l'enfant, que les processus de symbolisation chez l'enseignant peuvent emprunter la même terminologie : il s'agit bien en effet de ce qu'il en est de son rapport à l'ordre du langage. De la même manière que nous décrivons les processus symboligènes chez l'enfant, nous les retrouverons chez l'enseignant. La symbolisation est également un processus inconscient ; elle représentera, dès lors, du côté de l'enseignant, ce qui se sera mis en œuvre en lui, qu'il le sache ou non, de ses rapports à l'ordre du langage, et de ce qu'il sera capable d'en transmettre.

Citons la phrase maintes fois entendue de l'enseignant qui déclare : « Je n'ai jamais vu un problème comme cela depuis vingt-cinq ans que j'enseigne »... Dans cet énoncé il pense avoir affaire à un problème ingérable pour lui parce qu'il le met devant une question qui ne lui avait jamais été posée. Il n'entend pas à quel point cette assertion est vraie ; effectivement, il ne repère pas que ce n'est pas au niveau d'une technique de transmission du savoir qu'il est interpellé par l'enfant ; bien au contraire, celui-ci, par son échec ou par sa rébellion au sens large, n'arrête pas de lui poser incessamment la question qui, ayant son origine dans son inconscient, le fait spécifiquement sujet ; c'est d'ailleurs par le fait que cette question n'a pas été symbolisée, qu'elle n'a pas trouvé sa place dans l'ordre du langage, que l'enfant se trouve obligé de la rendre vive sans cesse dans son comportement. C'est donc bien dans le vif du sujet et de la souffrance qu'elle entraîne que se pose cette question ; la souffrance n'étant d'ailleurs rien d'autre que la conséquence du fait qu'elle n'a trouvé aucun endroit où se poser, aucun lieu d'adresse. Ainsi, quand un enseignant déclare n'avoir jamais vu cela depuis

vingt-cinq ans, il ne fait rien d'autre que nous transmettre l'originalité, la spécificité du sujet (l'enfant) qu'il a en face de lui...

En allant plus avant, relatons le cas de ce garçon, psychotique, qui disparaissait comme un éclair, échappant à la surveillance de l'adulte ; ce comportement était qualifié de « fugue » par l'enseignant ; après un long temps d'observation, il avait été constaté par le psychiatre que l'enfant était inexorablement attiré vers un arbre à travers les feuilles duquel il regardait le ciel et les mouvements occasionnés par les effets du vent sur les feuilles. Une fois ceci compris, et notamment dans sa dimension irrépressible pour l'enfant, il lui a été rappelé les consignes habituelles de surveillance et de sécurité dans une école, et, par là, la responsabilité de l'adulte sur lui ; c'est ainsi qu'avait été négociée avec lui une seule exigence : prévenir l'enseignant quand il était entraîné à aller vers l'arbre. Cette convention a eu deux aspects fondateurs, donc symboligènes :

— du côté de l'enfant il s'est agi d'un premier repérage, puis d'une acceptation de quelque chose de l'ordre de la règle ; on ne visait pas là un renoncement au désir mais tout au moins une première mise à distance ; précisons d'ailleurs que cette étape fut la première étape réelle du véritable processus de scolarisation qui s'ensuivit ;

— du côté de l'enseignant il s'est agi d'une qualification ; l'acte n'était plus du côté de la délinquance, ainsi que le mot de « fugue » le connotait ; mais il était pris dans une relation contractuelle et langagière.

Extrait de l'histoire d'Angèle[1]

L'intelligence et les capacités de cette fillette, et également quelque chose émanant d'elle, entraînent sympathie et attachement ; à l'opposé, me dit-on, ces moments sont gâchés par des troubles importants du comportement.

Parmi ces difficultés, l'une d'elles vint dans le discours de l'enseignante à l'avant de la scène, car certains de ses comportements seraient supportables si l'on en excluait un, qui rendait la fillette vraiment intolérable. La sentence est prononcée : « Elle est voleuse !... »

Sont décrits les moments où Angèle, de manière subreptice, jette la main pour s'emparer d'un objet et l'enfouir dans sa poche. Essayant d'accrocher une signification à ses actes, je demande à l'enseignante d'essayer de les décrire au plus près ; nous comprenons alors que, parmi l'ensemble de ses vols, il en est un qui apparaît plus fréquemment : au moment de quitter la classe, en fin de journée, Angèle, passant devant le bureau de la maîtresse, s'emparait d'un objet posé sur le bureau, et, à vrai dire, le plus souvent une gomme. Le lendemain matin, à l'heure du retour dans la classe, Angèle redéposait la gomme là où elle l'avait prise.

1. On ne reprend, ici, qu'un bref extrait de cette observation.

A la fin de ce travail, dont il n'est pas inutile de dire qu'il a duré deux heures, l'enseignante résume sa pensée, en reprenant l'idée de l'alternance des comportements agréables et insupportables, en déclarant : « Avec cette enfant, je suis deux... »

La véritable difficulté est enfin abordée ; la maîtresse était envahie par les projections aimantes et hostiles de l'enfant sur elle. Dans le même temps qu'elle subissait ces projections, elle les reprenait à son propre compte dans des comportements en réponse tant aimants qu'hostiles.

En ce qui concerne la qualification proprement dite, on peut remarquer qu'elle a consisté à modifier la connotation péjorative attachée à l'acte de l'enfant. C'est au demeurant en soumettant ce cas à l'analyse que l'idée de la qualification nous est venue puisqu'aussi bien il était dans notre esprit emprunté à la terminologie juridique ; en effet, c'est l'application de tel ou tel critère par un magistrat instructeur qui « qualifiera » l'acte examiné de délit ou de crime. En quelque sorte — et toutes choses étant égales par ailleurs —, nous étions partis d'un acte décrit comme délinquant et qui s'avérait, à l'étude, un acte d'attachement.

C'est à partir de cette qualification que l'enfant a trouvé sa véritable inscription scolaire, tant du côté de la socialisation que de celui des apprentissages ; alors qu'elle était à cette époque (classe de CE1) à la veille de l'exclusion, nous savons qu'aujourd'hui elle poursuit sa scolarité secondaire. Cette inscription a été rendue possible dans l'instant où l'enseignante s'est engagée dans ce processus que nous appelons la qualification. On notera parallèlement que l'attitude inverse s'appellerait la disqualification.

Prenons, toujours à titre d'exemple, le cas d'Alexis (littéralement = celui qui est privé de lecture) ; c'était un enfant qui, arrivé au dernier trimestre de CP, refusait obstinément de lire, mais donnait dans d'autres activités la preuve d'une réelle intelligence. La maîtresse organisait, pour les tâches quotidiennes de la vie de la classe (appel, matériel, activité diverses...), une rotation où chacun, tour à tour, était responsable. Alexis n'y avait jamais participé jusqu'au jour où elle l'a désigné de permanence pour faire l'appel pendant une semaine ; sans jamais commettre une seule erreur, il a su prestement placer les étiquettes de tous les enfants dans la colonne « absents » ou « présents » selon le cas.

La qualification consiste, dans ce cas, à considérer l'enfant comme lecteur sans s'arrêter aux signes apparents de sa conduite, disons d'opposition. Précisons qu'à partir de cet acte, la lecture s'est installée.

Nous aimerions maintenant présenter les grandes lignes théoriques de ce que nous appelons la qualification.

1. C'est une expérience de symbolisation ; c'est-à-dire celle qui, ainsi que nous l'avons expliqué, représente l'élaboration psychique de l'absence ; elle est donc pour un enseignant une expérience humanisante au sens plein ; elle n'est pas une réponse définitive et universelle à toutes les situations rencon-

trées ; elle est, à l'instar de toutes les symbolisations, le travail qui doit s'effectuer en tout un chacun, et donc en tout enseignant, face à une situation nouvelle, inconnue et, pourquoi pas, dangereuse ; le danger visé ici n'est pas le danger physique mais bien plutôt, comme dans les phases du développement psycho-affectif, celui rencontré psychiquement à l'occasion des nouvelles découvertes : « Ça fait vingt-cinq ans que j'enseigne et je n'avais jamais vu cela... »

Est bien clairement désigné ici le désarroi où l'enseignant se trouve devant la situation nouvelle évoquée ; le travail de symbolisation de l'enseignant sera l'élaboration d'une réponse éventuellement nouvelle pour lui et répondant à cette spécificité. La démarche disqualifiante est justement celle qui dénonce ou accuse tel ou tel comportement. A l'opposé, la démarche qualifiante sera celle qui permettra de sortir du blocage dans la démarche de symbolisation tant du côté de l'enseignant que de celui de l'enseigné.

2. Il s'agit d'un processus qui se joue du côté de l'enseignant, c'est-à-dire du côté de ses structures psychiques et du côté de son inconscient. A notre avis, il s'agit d'un processus qui dans son effectivité structurelle se passe à l'insu de l'enseignant, même si nous arrivons à en mesurer les effets. Bien évidemment, nous n'abordons volontairement pas la question de l'histoire propre de l'enseignant, de ses échecs, contraintes ou répétitions propres ; elle est déjà développée par de nombreux auteurs ; il est d'ailleurs vraisemblable que leur levée, consciente ou non, verbalisée ou non, sera un facteur adjuvant à la qualification. Nous pensons qu'elle n'est pas strictement au centre de ce processus, puisqu'il est question, pour l'enseignant, de quelque chose qui doit continuer à se jouer sur la scène professionnelle.

3. Le corollaire immédiat de la remarque précédente nous fait préciser qu'il ne s'agit pas, dans la qualification, de voir l'enseignant devenir un psychothérapeute ; l'erreur, voire la disqualification, reviendrait justement à livrer à l'enfant des interprétations sur son histoire personnelle. La réponse de l'enseignant, verbalisée ou non clairement, doit être celle qui permettra, sur la scène de l'école, que l'un redevienne le maître, et l'autre l'élève.

Procéder autrement est l'erreur commise par de nombreux « psy » qui se rendent dans les écoles : ils restent perdus dans leurs identifications à l'enfant dont ils viennent parler et cherchent désespérément à entraîner l'enseignant sur cette même scène, alors qu'il s'agit tout au contraire d'accepter que l'enseignant fasse sa propre démarche de symbolisation par les voies qui lui seront propres, donc non dirigées de l'extérieur.

4. Il s'agit en fait d'entraîner l'enseignant dans la reconnaissance de l'expérience de non-savoir où il se retrouve dans la situation pour laquelle il vient demander de l'aide ; redisons ici que cette expérience est de la même nature que l'humanisation dans ses différentes phases.

5. C'est l'expérience de la reconnaissance, donc de la création d'une vacance ; en effet, l'édifice, déjà plein, du savoir de l'enseignant n'est pas satisfaisant pour trouver la réponse adéquate ; il conviendra déjà de l'accompagner dans la reconnaissance puis dans l'acceptation de cette vacance ; c'est bien, avant tout, l'expérience d'une perte, autant perte de savoir que de pouvoir ; nous mettons, bien entendu, certaines décisions d'exclusion ou d'orientation soit du côté de l'exercice clos du savoir, soit du côté de l'exercice abusif du pouvoir.

6. C'est à partir de l'acceptation de cette vacance que la symbolisation, avec son corollaire, la qualification, pourra reprendre. Il y a d'ailleurs, découlant des points précédents, une démonstration extrêmement simple, qui consiste à dire qu'il est impossible de rajouter quoi que ce soit dans un édifice déjà plein ; cette démonstration ayant déjà été faite à propos du développement psycho-affectif de l'enfant, elle s'applique tout aussi bien à l'enseignant.

7. Il s'agit parallèlement d'une expérience de la perte de la maîtrise ; à savoir une expérience où l'enseignant accepte d'être le jouet du langage, de se laisser emparer par le langage, par des mots nouveaux ou tout au moins par leur appariement novateur ; langage qui viendra attester que la symbolisation a eu lieu. Nous prenions dans les exemples cités celui de la fillette qui volait la gomme de la maîtresse et qui la rapportait tous les matins ; de vol, cet acte est devenu preuve d'amour. L'opération de qualification est intervenue chez l'enseignante dès lors qu'elle acceptait *a priori* de ne rien en comprendre en ne lui appliquant plus sa seule qualité visible : l'acte de dérober.

8. C'est parallèlement une expérience de prise de parole par l'enseignant ; prise de parole avec son corollaire, la prise de risque ; même si on peut faire remarquer au passage que nous mettons dans le cadre large de la prise de parole le silence lui-même. Nous voulons dire par là que la prise de parole est représentée non seulement par les mots et le sens qu'ils véhiculent mais encore par ces temps de silence qui en sont le rythme et la scansion.

Nous voulons indiquer en guise de conclusion que ce que nous proposons n'est ni un modèle de travail, ni encore moins une recette. Il s'agit de créer, face aux expériences de désarroi et d'échec présentées par les enseignants, et d'accepter, par les voies de la symbolisation, qui ne sont rien d'autre que celles de la parole, la reconnaissance de la perte et la création d'une vacance, conditions indispensables à la reprise de la symbolisation : c'est cela que nous appelons la qualification.