

**UNIVERSITE DE STRASBOURG
FACULTE DE PSYCHOLOGIE**

La question du sujet en éducation

**THESE PRESENTEE POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE STRASBOURG**

**SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE 31 OCTOBRE 2009
PAR ELISABETH KUHN ép. COLAS**

SOUS LA DIRECTION DU PR. SERGE LESOURD

Membres du Jury

Mme CASPER Marie-Claude	M.C.U.-H.D.R.
Mme HURSTEL Françoise	Pr. émérite
M. DUFOUR Dany-Robert	P.U. Paris 8
M. HAM Mohamed	P.U. Nice
M. LESOURD Serge	P.U. Strasbourg

Année 2009

A mes parents, trop tôt disparus.

A mon professeur et directeur de thèse Serge Lesourd,
qui a accepté il y a quelques années ma proposition de recherche.

Je remercie aussi les collègues doctorants et post-doctorants que j'ai rencontrés
tout au long des séminaires de thèse de la Faculté de Strasbourg, pour le partage
de moments studieux et riches d'échanges.

A la Faculté de Psychologie de Strasbourg,
notamment Mme Françoise Hurstel et M. Armand Abécassis,
mes premiers professeurs.

Table des matières

INTRODUCTION	6
---------------------------	----------

PROPOSITIONS LIMINAIRES	12
--------------------------------------	-----------

Première partie :

LA CONSTRUCTION DU SUJET DANS LA SPHERE PRIVEE, LA FAMILLE	28
---	-----------

1. La naissance du sujet : l'accueil de l'Autre pour l'émergence des représentations mentales et de la réalité.....	29
--	-----------

1.1. L'étayage pulsionnel pour une subjectivité en devenir : l'aliénation et les identifications.....	35
---	----

1.1.1. Le monde de l'autoérotisme et l'origine du corps : les premiers pas de subjectivation de l'organisme.....	36
--	----

1.1.2. L'épreuve de satisfaction, point central pour le devenir du sujet : naissance du corps et du désir	38
---	----

1.1.3. Le refoulement.....	41
----------------------------	----

1.1.4. Les premières identifications : 1) l'identification au Père mort ; 2) les protosignifiants ; 3) le transactivisme.....	45
---	----

1.1.5. La séparation : les identifications pour une activité de pensée symbolique liée au désir	62
---	----

1.1.6. Le processus transitionnel de symbolisation - processus d'apprentissage de la réalité	69
--	----

1.1.7. Le stade du miroir : du miroir de la mère au stade du miroir de Lacan - Le temps des identifications secondaires	82
---	----

1.1.8. Le complexe d'Œdipe, cadre instituant pour les identifications secondaires.....	87
--	----

1.1.9. Les castrations	91
------------------------------	----

1.1.9.1. Les castrations symboligènes.....	93
--	----

1.1.10. Le champ des sublimations.....	104
--	-----

1.1.11. La prise en compte de la subjectivité.....	108
--	-----

1.1.12. Le transitionnel : le concept de structure pour l'appréhension permanente du monde symbolique et les éclairages cliniques.....	112
--	-----

Deuxième partie :
LES IDENTIFICATIONS DANS L'INTERMEDIAIRE DE L'ECOLE :
les apprentissages pour la continuité fantasmatique..... 122

1. Enseigner : continuité et rupture 123

- 1.1. La nécessité de l'Autre : pour une régulation de la jouissance..... 125
- 1.2. Le temps intermédiaire à l'école pour conduire les représentations de mots : un travail sur la langue..
..... 128

2. Les apprentissages de l'école se situent dans le champ des sublimations..... 130

- 2.1. Continuité du discours du Maître 131
 - 2.1.1. La place d'exception dans le champ scolaire : reconnaissance d'une autorité 131
 - 2.1.2. Les apports cliniques en lien à la place de tiers extérieur 134
 - 2.1.3. Conclusion de cette partie..... 142
- 2.2. Les identifications dans le champ du savoir : reconnaissance d'une écriture suivant le principe du Logos..... 144
 - 2.2.1. Le phénomène mental en lien au Moi de la réalité 147
 - 2.2.2. Définitions de la pensée..... 150
 - 2.2.2.1. De la pensée animiste à la pensée spirituelle : 151
 - 2.2.2.2. Les processus de pensée chez Piaget : 153
 - 2.2.3. La représentation mentale : sachant dans quel champ de pensée elle doit appartenir pour être efficiente dans les apprentissages scolaires 155
 - 2.2.3.1. Les conditions de mise en place des représentations mentales 155
 - 2.2.3.2. Concept opératoire de la pensée : le jugement 160
 - 2.2.4. L'ordre du langage..... 164
 - 2.2.4.1. L'apport de la linguistique structurale : le langage est organisé selon un système de signes pour être transmissible. 166
 - 2.2.4.2. Des études sur le langage : les apports cognitifs sur l'acquisition du vocabulaire 170
 - 2.2.4.3. Les indications officielles - Des illustrations pour l'ordonnement de la langue 173
 - 2.2.4.4. La langue, institution sociale ; du code à la pensée..... 177
 - 2.2.5. Illustrations : une aide à la compréhension..... 178
 - 2.2.5.1. Les enfants et la découverte de l'écrit à l'école maternelle..... 178
 - 2.2.5.2. Un mode d'organisation pour lire un texte..... 180

3. Des processus d'apprentissage suivant des modèles d'enseignement	185
3.1. Les différentes théories d'apprentissage pour des modèles d'enseignement.....	185
3.1.1. Les différentes conceptions : du béhaviorisme au socio-constructivisme :	186
3.1.2. L'éclairage psychanalytique	192
3.1.3. L'apport de la dialectique dans une situation pédagogique	201
CONCLUSION	212
BIBLIOGRAPHIE	219
ANNEXES	227

INTRODUCTION

Depuis quelques années en qualité de psychologue scolaire je suis chargée de faire un enseignement sur « la connaissance de l'enfant » auprès des enseignants de la circonscription où je travaille. Très vite il me semblait intéressant de parler du jeu en tant qu'expériences liées aux apprentissages : cette proposition faisait suite à un petit événement notable pour moi, celui d'un refus d'une équipe d'enseignants de poursuivre des activités de jeu en petit groupe sous prétexte d'un manque de temps pour apprendre les choses sérieuses. Il était important de donner une légitimité méritée à cette activité spontanée et naturelle dont les effets sont riches en conséquences, notamment sur l'apprentissage en général.

Ainsi les travaux de Winnicott, qui demeurent incontournables à ce sujet, furent le point de départ de mes recherches : le jeu appartient aux phénomènes transitionnels, périodes fondamentales pour l'avènement d'une pensée symbolique. Or cette réalisation nécessite des conditions préalables, la première relève d'un environnement suffisamment bon où la toute-puissance de l'enfant est possible et tolérable pour un temps, une seconde expérience est la séparation où se conjugue à cet endroit une appropriation symbolique de la mère liée au manque que son absence réelle provoque. Je gardais pendant un temps ces points de repères dans l'idée d'en faire une équivalence avec le milieu scolaire : ainsi l'espace transitionnel qui amène à une pensée symbolique ne pourrait-il pas également exister dans le lieu de l'école comme condition pour les apprentissages ? Ce fut mon point de départ, celui de croire également à l'analogie avec le milieu maternel, dans le sens d'un maître suffisamment bon, d'un environnement sécurisant, d'une acceptation du paradoxe, et retrouver ainsi le modèle intact de Winnicott à l'école. Mais les recherches me conduisirent progressivement à renoncer aux hypothèses précédentes étant donné les caractéristiques opposées entre le milieu de la famille et celui de l'école, dont la plus importante concerne les processus de pensée.

Par ailleurs, mes lectures initiales traitant de ce sujet me conduisirent à admettre que le concept de transitionnel est omniprésent dans les relations humaines. Déjà l'articulation signifiante dont nous usons lorsque nous nous adressons aux autres relève de ce principe transitionnel : la parole, dans sa fonction de lien à l'Autre, produit du manque et nous sommes toujours par la nature du langage dans un rapport de signification. Il en résulte toujours un petit reste d'incompris dans nos propos nous invitant à une autre et nouvelle demande jamais satisfaite.

De plus, le champ de l'école relève du principe de la réalité : les temps fusionnels ont quitté la scène pour laisser la place à une pensée symbolique compréhensible pour un partage

des connaissances culturelles : celles-ci, malgré l'apparente autonomie dont elles usent car elles s'appuient sur le langage, ont besoin d'un ancrage dans l'histoire subjective de chaque individu, c'est-à-dire dans le champ de l'intime représenté dans les signifiants maternels. C'est à partir de ceux-ci que les significations prennent naissance et évoluent vers un travail sur les savoirs de la société. Le transitionnel est ce temps permanent pour l'amarrage de la pensée symbolique et de sa continuité dans le champ de la réalité. A l'école, cette pensée s'édifie à partir des signifiants familiers de l'enfant pour la traversée des signifiants de l'Autre scolaire dont l'appropriation mène à l'entendement d'une culture commune : ce dernier est le fruit d'un travail sur la langue de la société pour une réalité partagée évitant une babélisation des langues.

Sans abandonner le champ du transitionnel, mes recherches continuèrent sur l'étude plus précise de ce passage fondamental qui se réalise dans le jeu : je voyais à cet endroit la mise en œuvre du processus de symbolisation qui est le véritable travail d'apprentissage. Parallèlement aux travaux de Winnicott, les écrits de Freud sur le jeu du Fort/da puis repris par Lacan furent une aide précieuse pour comprendre le cheminement de la pensée primaire vers les processus de la pensée secondaire.

De plus, la conviction intime de reconnaître et d'accorder chez les élèves en difficulté d'apprentissage du temps supplémentaire pour appréhender la nouveauté, et cela avec la patience nécessaire, me portait vers ces recherches de processus intermédiaires. En effet, certaines situations montrent que le temps et l'accompagnement humain dans le milieu scolaire favorisent une évolution des représentations mentales chez ces élèves, entraînant dans un travail intellectuel même minime au départ des acquisitions scolaires dont on ne pouvait soupçonner l'émergence auparavant. Certains enfants ayant des difficultés importantes à entrer dans la lecture par exemple progressent suivant un rythme différent du rythme normé mais en dépassant les interrogations des adultes quant à leur réel apprentissage ; le temps calme les impatiences dans l'apparition de progrès visibles, évitant une orientation trop précoce pour ces enfants en question. Cette conviction s'accorde avec les lectures des textes officiels sur lesquels je m'appuie pour la recherche et ma pratique professionnelle : « les dispositions pédagogiques mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique, en particulier au sein de chaque cycle, prennent en compte les besoins de chaque élève afin de permettre le plein développement de ses potentialités, ainsi que l'objectif de le conduire à

l'acquisition des éléments du socle commun des connaissances et des compétences fondamentales correspondant à son niveau de scolarité. »¹

Depuis les lois de Jules Ferry sous la III^e République qui obligent à la gratuité (année 1850), l'obligation scolaire (1882) et la laïcité (1886), le chemin pour la prise de conscience d'un monde commun à tous traverse le milieu familial puis celui de l'école. Ces passages permettent la progressive reconnaissance de la réalité et c'est à chaque fois un changement dans les représentations. Les apprentissages en général relèvent de ce mode de travail où des apports de l'environnement sont traités pour en faire quelque chose à soi. C'est un processus qui demande des passages particuliers dans sa réalisation. Dès le milieu privé, l'espace transitionnel est reconnu et joue un rôle majeur et déterminant quant à la subjectivité où la traversée réussie conduit au rivage d'une liberté créative.² Comment ne pas concevoir également une période particulière à l'école, celle d'intermédiaire d'apprentissage, ayant une spécificité à définir mais dont la destinée est de conduire à son tour l'enfant vers la réalité reconnue par tous. En sachant inversement que chacun arrive sur le seuil de la porte d'entrée de l'école avec son histoire, ses acquis et sa part d'illusions, souvent exprimés dans les interprétations inattendues dont les erreurs de raisonnement et de compréhension témoignent.

Or les progrès ne se réalisent pas sans la présence de l'adulte : l'apport de l'Autre est indispensable pour ce cheminement des représentations des plus intimes vers les plus universelles. Une condition s'impose : la nécessaire adaptation de l'Autre aux savoirs initiaux de l'enfant par ce rapprochement stratégique des signifiants dont use l'enfant et qui représentent son champ de pensée. L'Autre apportant et engageant sa pensée à l'aide de ses acquis offre des supports de représentations possibles : un effort pour la compréhension mutuelle est alors demandé dans le travail permanent de la pensée que sont les apprentissages. Ce travail de compréhension du monde est central à l'école et ne peut se faire sans l'aide de l'Autre comme dans les premiers temps de vie de l'enfant lorsqu'il est en totale dépendance. Dans ma recherche, sans rejoindre mon idée initiale de transitionnel à l'école, un point commun à mettre en lumière existe entre le domaine privé et le social : un moment particulier transitif de compréhension et d'interprétation des événements en tant que matière initiale de savoir pour rendre l'abstraction possible, en référence à la période transitive des relations précoces entre la mère et l'enfant : les apprentissages qui s'appuient sur les représentations

¹ Bulletin officiel, *Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école*, n°31 du 1^{er} septembre 2005.

mentales à l'école demandent au préalable (comme dans la période intime du milieu privé) un temps transitif alors secondaire de partage et d'interprétation des données. Sa réalisation semble être le point de bascule permettant la continuité ou non des apprentissages. Pour abstraire des éléments d'un objet quel qu'il soit, il faut avant tout le reconnaître.

C'est pourquoi mes recherches se dirigent et évoluent vers la mise en relief de ce moment transitif secondaire à l'école. Car dans la permanence de ce don des savoirs de l'Autre pour une pensée singulière liée à la pensée universelle, l'idée générale de l'éducation garde sa direction majeure, celle d'une prise sur la réalité commune et partageable. Cette période transitive existe dans la nécessité où les savoirs de l'école reposent sur des représentations de la société : elles entrent comme matière dans le travail des processus psychiques dans un jeu créatif mêlant ainsi les représentations intimes et collectives pour des représentations nouvelles. Transitivité secondaire, processus de symbolisation et d'apprentissage se lient pour l'enrichissement de la pensée désirante et la culture.

Après la famille, la subjectivité naissante se nourrit des apprentissages de l'école dans la réalité qu'ils apportent. Le sujet se réalise dans l'entremêlement des représentations de désir et des représentations venant de l'Autre pour en faire sa propre réalité intérieure. L'apport extérieur est toujours convoqué, et dans le lieu de l'école, il s'agit des savoirs de l'Autre au travers des savoirs scolaires.

De la reconnaissance d'un temps nécessaire suivant les représentations de chacun pour les apprentissages, le fil conducteur de ma recherche se centre sur l'étude des processus de symbolisation car apprendre est bien un travail d'appropriation subjective des signifiants. Etre en difficulté à l'école rejoint une panne d'enrichissement de ce réservoir symbolique, une panne de symbolisation possible. Qu'en est-il alors de cette créativité indispensable (que le jeu illustre) qui fait émerger l'enfant d'un flou de sensations vers une prise de reconnaissance symbolique de son milieu en lien à sa pensée désirante ?

Reconnaître ce temps de compréhension nécessaire pour la prise symbolique des savoirs met en lumière un travail d'apprentissage qui est un processus : celui de symbolisation entremêlé d'éléments multiples qui sont la langue et la famille en tant que fondateurs des premiers repères de l'enfant et qui interfèrent sur la pensée de celui-ci. Pour parler

² D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris 1971, p.25.

d'apprentissage et de subjectivité en même temps cela demande un rappel de l'existence de ces facteurs majeurs et qui contribuent à instituer humainement le jeune être en devenir.

Le fil conducteur se centre autour des processus de symbolisation en général où l'apprentissage d'une réalité partagée est un travail d'appropriation subjective des signifiants langagiers sur lesquels repose la culture. Il demande la reconnaissance à l'école d'un temps nécessaire où les représentations de chacun sont reconnues et conduites pour leur propre enrichissement et celui de la société.

PROPOSITIONS LIMINAIRES

Il s'agit dans mon travail de considérer la nécessité d'un espace intermédiaire spécifique à l'école pour les apprentissages. Reconnu dans le champ de l'école dans ce travail propre à interioriser des éléments de l'extérieur, un temps intermédiaire assurerait dans une compréhension réciproque des personnes concernées la conduction des savoirs, dans le respect de la position subjective de l'enfant dont l'origine est antérieure au temps scolaire. Cette dernière, dans sa place de transition entre la famille et la réalité sociale, est une organisation collective où les règles essentielles de la vie en groupe participent à une entente commune de la culture et à une possibilité pour chacun de s'y reconnaître. Ainsi, par la régulation permanente des pulsions qu'il impose, l'acte éducatif s'appuie sur le travail d'élaboration des données pour une représentation personnelle des savoirs et des expériences nécessaires liés à une vie collective. La continuité éducative oblige à certains passages : quitter le milieu maternel selon un rythme imposé par la société et entrer dans un univers étranger normé, celui de l'école est une épreuve et une coupure. Ce n'est pas un acte sans conséquences : la première est bien l'entrée dans le groupe humain plus élargi que celui de la famille, voire plus neutre de ce fait. La deuxième conséquence souhaitée est l'abstraction raisonnable de l'histoire individuelle et de ses exigences moïques pour une histoire plus universelle et dont les apports marquent les choix identificatoires. L'hétérogénéité du nouveau groupe, dans son acceptation par l'enfant, invitera celui-ci à supporter et comprendre l'autre dans un nouveau rapport à soi, celui d'un déclin d'une position narcissique où le Moi idéal cherche sans répit à se faire reconnaître. Mais inversement la réalité impose la rupture avec le corps maternel, le corps intime de la famille. L'autorité parentale doit être relayée par les garants de la cohésion du groupe³, les enjeux fantasmatiques inhérents à une position

³ Le 17 novembre 1883, J. Ferry adresse directement aux instituteurs une « lettre qui tend à définir l'esprit de la loi de 1882 : « l'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école... Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars 1882 : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit. Quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théoricien improvisé. Il ne vous demande rien que l'on ne puisse demander à un homme de cœur et de sens... Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'un vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici la règle pratique à laquelle vous pourrez tenir. Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez- vous s'il se trouve de votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je vous dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne fois refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; si non parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, ce sont les idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité... » in *Livre d'or de l'instituteur*, CDDP, Paris 8^e, p.84.

œdipienne en cours de résolution ou si possible résolue seront alors en retrait. Dans le groupe nouvellement constitué, l'influence des autres en lien à l'Autre joue sa partition dans les échanges individuels, et les effets de ces rencontres que les rapports sociaux encouragent œuvrent pour d'autres identifications. En effet, l'apprentissage des règles vise comme auparavant à dompter la force pulsionnelle et « à conduire cette puissance sur des représentations possibles et socialement acceptées »⁴. Le refoulement des désirs infantiles persiste mais il invite en même temps l'enfant à trouver d'autres ouvertures plus enclines à une réalisation de désir. En effet l'enfant dans ses rencontres idéaliserà à nouveau d'autres images dans le cadre bien défini de l'école qui l'aideront à se diriger dans des directions reconnues socialement en suivant Freud, à investir le monde en général pour enrichir sa propre image de soi. Grâce aux satisfactions narcissiques successives, que les progrès des apprentissages viendront révéler, l'effet de sublimation fera son œuvre. Dans ce courant qui invite à la découverte, le champ de l'école propose des supports culturels en lien aux intérêts de l'enfant⁵, à ses désirs, et sur lesquels il pourra conjuguer son histoire propre et l'histoire de son groupe. Dans les bibliothèques scolaires, les nombreux albums reflètent au travers de leurs illustrations les désirs et tracas des enfants en général. Chacun peut y retrouver l'expression de ses angoisses et de ses souhaits que les conclusions chargées d'humour apaisent dans des épilogues rassurants.

A partir du flou réel des temps premiers de la vie, puis grâce à l'attention maternelle, le rapport au monde de l'enfant prend une nouvelle forme à l'école : celle de pouvoir nommer les objets appartenant à ce nouvel environnement, et de reconnaître dans cette nomination leur réalité et valeur culturelle instituées par l'Autre social. Sur fond d'enrichissement linguistique qui favorise l'enrichissement des savoirs, ces derniers aident aussi à affiner sa pensée, son rapport personnel au monde devenant plus sûr à l'investigation. A l'école, les représentations proposées doivent inviter à la fois l'ensemble du groupe et la singularité de chacun si possible. Elles font appel à un travail de représentation particulier qui est l'apprentissage. Très brièvement, il consiste en un ajustement permanent : celui des données précédemment acquises appropriées avec les apports nouveaux créant à chaque fois une évolution conceptuelle du monde dans une subjective compréhension de celui-ci⁶. Pour le dire

⁴ S. Freud, G. W. XIII, Puf, Paris 1994, pp.173-174.

⁵ *Le langage à l'école maternelle*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement scolaire, Centre National de Documentation pédagogique, Collection Textes de Références - Ecole, Documents d'accompagnement des programmes.

⁶ Gérard Pommier, *Qu'est-ce que le réel ?*, Point Hors ligne, érès 2004, pp.79-104.

autrement, les relations aux autres, grâce à l'acte d'échange de paroles et de connaissances, donne une réalité symbolique, c'est-à-dire un environnement chargé de représentations à la fois communes à tous (réalité extérieure) mais investi de l'histoire toute particulière de chacun en fonction de son vécu personnel. Les connaissances des objets deviennent à chaque fois une découverte, mais contenue dans le cadre d'une histoire personnelle particulière. A partir des supports collectifs dans une histoire singulière mais non délirante, le champ des représentations culturelles demande une continuelle opération de la pensée dont l'effet enrichi la réalité intérieure de chacun. (Je fais référence aux processus d'apprentissage.) Ainsi, de la part de l'école les transmissions se réalisent et seront soumises inconsciemment à l'héritage singulier de l'histoire de chacun dans leur modalité de mise en œuvre, où les savoirs se reposent sur des représentations de signifiants dont on connaît la valeur relative par rapport aux autres signifiants choisis par l'Autre enseignant. Dans cet héritage, je sous-entends l'histoire civilisationnelle, mais les passeurs de la connaissance ont aussi leur histoire fantasmatique comme les enfants. Certains signifiants ne leur sont pas indifférents : celui de « programme » par exemple souvent mis en avant dans les entretiens. Or dans cette réalité professionnelle, quelle valeur prend tel ou tel signifiant dans des situations d'apprentissage où le langage doit être le plus accessible et le plus neutre possible mais où interfère en même temps l'expression des désirs inconscients, dans la chaîne des mots déployés le long des phrases ? Car en se dégageant du champ familial, l'histoire du passé, la narration de chacun reste en toile de fond théâtrale pour une mise en scène nouvelle. Les erreurs de compréhension d'une quotidienneté banale mais néanmoins notable (les mots « Auchan et au champ » dont l'homophonie a entraîné des quiproquos dont la cause fut identifiée et rapportée par une collègue maître E dans un travail de compréhension de texte) démontrent l'insistance de certaines représentations issues de la famille.

L'apprentissage des savoirs est la pièce à jouer à l'école dans la suite de l'apprentissage de la langue maternelle, avec ce qu'il représente de signification, que l'instance du moi idéal doit encore ordonner. Or la nouvelle langue de l'école efface les sons intimes rappelant le champ maternel pour ne reconnaître et travailler que le langage institué de la société. Elle donne dans ses restrictions la possibilité à une accessibilité nouvelle : celle d'un investissement des données rigoureusement sériées dans les programmes scolaires. L'objectif manifeste qui est demandé aux enseignants en suivant les programmes est de rendre l'enfant sensible aux morceaux choisis, référents incontournables d'une culture. Car l'école travaille sur l'acquisition et la compréhension des connaissances déjà reconnues par l'ensemble du

groupe social, afin qu'elles puissent être appréhendées à leur tour par chacun dans une position toute singulière que les signifiants de la langue induisent malgré tous les efforts de rationalisation. Ces signifiants prenant leur valeur par rapport aux autres signifiants, en suivant Lacan, le sens s'extrait d'un rapport. Il y a toujours une part qui échappe à une évaluation. Celle-ci doit toujours être relative dans son interprétation. C'est pourquoi il est demandé au champ éducatif, dans lequel siège l'école, d'apporter un socle commun, symbolique de connaissances, qui est un socle de repères dans l'histoire sociale, protégeant de dérives imaginaires. Il est au cœur même des apprentissages des cycles de l'école primaire, en sachant que cet objectif se poursuit au collège. Cette conduite d'apprentissage aide toujours à la subjectivation. C'est pourquoi le champ de l'école est une organisation collective où le travail d'apprentissage des objectifs précédemment cités (et plus si possible) vers lesquels chacun des enfants doit se diriger, est central.

Un rapport au monde est à apprendre, dans un jeu d'équilibre continu entre les désirs individuels et la nécessité d'une vie en groupe que la loi institue. Ainsi l'école est l'institution éducative après la famille. Elle continue à mettre sur pied, selon l'étymologie⁷, l'enfant dans la société sur des chemins communs grâce aux représentations universelles et subjectivement investies. L'école travaille sur des représentations sociales. Mais dans le champ psychanalytique sur lequel je m'appuie, n'oublions pas que quelque chose se joue en permanence : l'insistance du désir. La question du sujet et de l'appropriation des données est à entendre dans un rapport au désir de l'être humain. Dans ce rapport individuel et social, la pédagogie est largement convoquée dans l'objectif d'une articulation entre les savoirs de l'enfant et les savoirs à acquérir ; elle se manifeste dans la relation entre le social et l'intime⁸.

La pédagogie :

La pédagogie œuvre pour mettre en relation l'individuel et le social. En suivant la définition courante du Grand Larousse encyclopédique, elle se caractérise surtout par son but, qui est d'entretenir la vie propre de l'individu en dehors de tout dogmatisme et de l'adapter à la société. C'est un domaine d'expérience et de pratique. Elle est parfois comprise par certains comme un mode d'enseignement des savoirs, avec la croyance de trouver le modèle idéal

⁷ Ch. Herfray, *La psychanalyse Hors les Murs*, L'Harmattan Paris 2006, pp.174-185.

⁸ Les Cahiers de Beaumont, *Dysfonctionnement cognitif et apprentissages, entretien avec B. Golse*, n°74/75 mai-juin 1997, pp.42-48.

d'une méthode d'application. Or il ne faut pas oublier la position subjective de chacun, que le réel dans une classe rappelle régulièrement.

La pédagogie, en suivant Descartes, se fonde sur une double étude objective de la nature du sujet qui apprend d'une part, et de la nature de la chose à apprendre d'autre part⁹. Le but des études est de permettre à chacun de porter des jugements solides et vrais sur les objets. Il nous indique clairement de diriger l'esprit¹⁰. D'autres pédagogues se définissent dans l'image d'un guide, d'un éclairer. Dans cette métaphore, la lumière mise en avant rappelle l'évocation des chemins, des idéaux du moi, qui permettent de trouver une juste place entre liberté et devoir, comme le rappelle Freud, dans ses écrits sur l'éducation¹¹. L'intériorisation des savoirs et des valeurs sociales que le maître dans son rôle transmet à ses élèves, engendre des aspirations à des modèles rencontrés. Les identifications évoluent d'un narcissisme étouffant vers une ouverture pour des intérêts communs à la société et à l'enfant créant un rapport au monde potentiellement symbolisable. En regard au champ psychanalytique, l'acte pédagogique peut se définir dans une relation à l'autre et à l'Autre où le désir de savoir, l'appétence intellectuelle, est le côté libidinal d'une relation d'objet dans le domaine des sublimations. Ces dernières, en rappel, sont le destin des pulsions le plus socialement réussies¹². Elles permettent les relations aux autres mais en suivant sa voie désirante dans le champ social. Ainsi l'école travaille sur les sublimations.

Les sublimations et la pédagogie :

Les représentations s'orientent vers des choix d'objets autorisés. La construction de l'image de soi, expression courante dans la communauté éducative¹³, demande au travers des discussions multiples à ce sujet, la possibilité d'endiguer les forces pulsionnelles sur des choix de représentation culturelle en lien au désir inconscient qui anime chacun de nous. Dans cet esprit, l'acte pédagogique, dans son rapport à l'autre, est un acte de parole où l'intérêt est de se comprendre dans la reconnaissance réciproque. Il provoque un changement de représentation, une transformation, chez les individus en devenir, dont les effets apparaissent dès le travail compris. Le résultat marque encore plus solidement le sujet dans une

⁹ *Livre d'or de l'instituteur*, collection « Etudes et Documents Pédagogiques », Centre d'études et de documentations pédagogiques, Paris 8^e, 1962, p.129.

¹⁰ *Ibid.*, pp.130-131.

¹¹ M. Cifali, Francis Imbert, *Freud et la pédagogie*, Puf Paris, 1998, pp.91-109.

¹² Serge Lesourd, Séminaire de thèse, Faculté de Strasbourg, 2006-2007.

communauté. Le moi humain s'enrichit de l'image de l'autre sans en être captif complètement, c'est-à-dire non séduit, pour continuer à investir le monde en empruntant les voies offertes par l'adulte. A l'école, grâce à l'acte pédagogique, les sublimations des pulsions se reposent sur le champ des savoirs dans lequel elles peuvent se libérer et que le cadre institutionnel autorise à son tour. Du passage de l'illusion d'un moi idéal qui espère retrouver sa puissance vers la réalité, le pédagogue sauvegarde l'enfant d'un sentiment de toute-puissance narcissique au profit d'une pensée structurée et subjectivée, car la place de l'imaginaire lié au symbolique est protégée. L'adulte doit être conscient de cela et accepter en même temps ses propres limites dans ce rapport à l'autre. Il doit être conscient d'un travail particulier qui est un enrichissement de la pensée en permettant à l'enfant de se dégager d'une pensée trop surmoïque rappelant l'étouffement de la demande maternelle des temps archaïques. Les apprentissages permettent à la pensée de se délester progressivement des fantasmes d'un moi idéal, dans l'accessibilité des savoirs représentant culturels que le maître autorise. Cet abordage vers la réalité extérieure, après l'abordage du symbolique que l'enfant a pu découvrir dans son milieu intime¹⁴, permet d'ouvrir un nouveau chapitre, celui de l'apprentissage de la réalité par soi-même, grâce à l'usage de ses propres signifiants.

Dans le milieu maternel, l'enfant a été confronté à des situations où l'expérience structurante a permis de surmonter un réel angoissant. L'expérience ainsi décrite s'impose pour un passage vers la liberté (toute symbolique). La stupeur puis la recherche de l'objet manquant obligent à un travail spécifique, celui de vivre la présence de l'objet sur fond d'absence de celui-ci. Le résultat est riche de conséquences, car l'enfant recourt à sa propre initiative dans une liberté créative pour taire les grondements d'un sur-moi archaïque dans un travail de sauvetage que le symbolique illustre : l'enfant échappe ainsi au désir de rester l'objet de jouissance de l'Autre et évite alors des répétitions de l'événement traumatique de la séparation non symbolisé et ainsi non dépassé. Les processus d'apprentissage prennent leur origine dans la famille et plus exactement dans le lien intime entre l'Autre familial et le sujet. Les souvenirs des expériences vécues avec l'Autre laissent la marque du modèle d'un processus de symbolisation au niveau psychique. Ce modèle peut conserver toute sa valeur dans le milieu de l'école. Car pour apprendre dans le champ de l'école, les capacités inhérentes au processus de symbolisation du réel sont sollicitées quotidiennement. La lumière

¹³ Le mensuel des enseignants de l'école élémentaire (JdI) septembre 2007 n°1BIS, p. 4/5 ; Lettre de mission 2007/2008, Fonctionnement du Rased de Wittenheim (68) p.1.

¹⁴ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Paris Le Seuil, pp.34-35.

de la psychanalyse apporte sa part pour concevoir l'émergence des processus d'apprentissage et leur fonctionnement. La pensée psychanalytique centrée autour du désir, celui qui pousse en avant l'enfant à la relation à l'Autre, féconde la réflexion sur l'éducation. Car qu'est-ce que l'acte d'enseigner ? Dans mon travail de thèse, les concepts freudiens depuis l'Esquisse¹⁵ jusqu'à Winnicott, Lacan, Dolto, furent le lien entre l'expérience et mes hypothèses. Les travaux de Lacan, reconnaissant l'importance des travaux de Winnicott sur l'objet transitionnel, me donnèrent l'intime conviction de poursuivre ce travail sur l'espace transitionnel d'abord. Puis les recherches s'enchaînèrent autour du travail de représentation dans lequel le jeu du Fort/da de Freud me parut un point central d'appui théorique. Pour reprendre les processus d'apprentissage, leur existence est inhérente à la vie humaine, mais avec la part de l'Autre indispensable. Sa présence permet l'existence des institutions, telles que la famille, l'école, la langue, dans lesquelles la Métaphore Paternelle garantit une cohésion possible entre chacun des pôles cités. C'est pourquoi les rôles respectifs des institutions assurent dans l'histoire individuelle la nécessaire construction subjective, celle qui peut nous lier à la communauté humaine. Les processus d'apprentissage se règlent grâce aux différentes traversées dans les différents lieux institutionnels évoqués. Il y a des passages que je résume sous le nom d'intermédiaires. Il s'agit de prendre en compte un espace intermédiaire à l'école, dont l'écho m'invite à me pencher sur un élément très connu en psychanalyse, l'espace transitionnel¹⁶. Il illustre un rapport spécifique dans le temps intime entre l'enfant et la mère, et qui accompagne l'infans pour un devenir prometteur, celui d'une position subjective au sein de son groupe social, le premier étant celui de sa famille. D. Winnicott parle à ce sujet d'un paradoxe à respecter, celui d'un état de réalité et d'illusion à la fois. Il est vital, en suivant l'auteur, pour permettre à l'enfant de supporter les frustrations, dont la réelle absence de la mère, en s'appropriant dans un jeu initié avec la mère les données de la réalité pour en faire sa propre réalité. Ceci sera développé dans ma première partie.

Dans l'enchevêtrement des incidences éducatives de la famille et de l'école, la pédagogie rappelle la nécessaire existence subjective dans ce lieu secondaire institué. Comprendre l'évolution des processus d'apprentissage dans le champ défini de la scolarité, éclaire à mon sens l'acte d'enseigner. Dès à présent, des conditions indispensables sont à repérer, dont leur permanence crée un cadre pour un possible enseignement. Ces conditions

¹⁵ Sigmund Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, 2002.

¹⁶ D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris 1971, pp.144-152.

sont les piliers fondateurs d'une réalité intérieure, et engagent à l'activité de penser en lien à l'autre. L'expérience du manque, la Loi que les castrations successives mettent à jour, et les savoirs de la société, se coordonnent pour ouvrir le champ de la conscience, c'est-à-dire le champ de la pensée sur le mode du principe de réalité¹⁷. L'apprentissage dans cette affaire est une histoire à plusieurs, au moins à trois, l'élève, l'enseignant et la langue, où circule la fonction symbolique. Il ne s'agit pas d'un simple glissement d'une quantité de savoirs de l'un à l'autre, mais d'amener à une appropriation de ceux-ci par l'intermédiaire des signifiants, donc d'un remaniement de significations inhérentes à l'existence du signifié émergeant du vécu de l'enfant. Ce point sera développé dans les processus d'apprentissage de la seconde partie.

L'Education nationale est une institution où la métaphore paternelle y joue son rôle de régulateur pulsionnel précédemment évoqué. Dans ce lieu, l'enfant a la possibilité de s'identifier aux autres sans un débordement imaginaire, c'est-à-dire d'étoffer sa position moïque sur la voie de l'Idéal du Moi. Il est possible de répondre de la place d'enseignant : celle de présenter des points de repères communs pour une rencontre possible que les savoirs favorisent. Ma visée est de mettre à jour et d'élaborer un point de structure théorique pour l'école, celui des processus de symbolisation dont les effets enrichissent la subjectivité de l'élève. Ce travail peut aider à comprendre qu'il y a une dimension impossible que le réel rappelle dans l'acte d'enseigner. Mais il y a aussi une nécessité à tenir une position symbolique, celle d'enseigner des savoirs. Dans cet acte parfois laborieusement mis en œuvre dans une réalité de classe, il faut croire en une ambition éducative pour des élèves qui semblent abandonner : celle de proposer des représentations signifiantes même les moindres pour soutenir des voies fragiles de désir possible. Les savoirs, quelle que soit leur importance, sont des supports de sublimation, ils sont donc des supports de la vie. J'écris cela en souvenir d'une petite anecdote. En effet, dans un collège, un élève de classe de 5^{ème} avait pris l'habitude de ne pas assister au cours d'anglais : j'avais appris cet événement en remarquant sa présence un jour près du bâtiment où je travaillais ; il se cachait contre un mur essayant de se protéger tant bien que mal d'une pluie torrentielle. Je l'ai aperçu au loin alors qu'il essayait de se dissimuler, scène qui me paraissait pitoyable. Je me suis dirigée vers lui pour comprendre sa présence à cet endroit si inconfortable. Il m'expliqua qu'il « séchait son cours d'anglais » ! Aussitôt, de ma place de directrice de SEGPA (section d'éducation générale et

¹⁷ Serge Lesourd, *Séminaire de thèse*, Faculté de Strasbourg, année 2006-2007.

professionnelle adaptée), donc d'adjointe du principal du collège, j'ai pris la liberté sous cette autorité de lui adresser deux ou trois paroles pour le rassurer et non le sanctionner. J'étais très émue de le voir si isolé et se marginalisant mais préférant ce choix à celui de vivre une autre situation... d'échec. Dans notre échange rapide, j'ai pu le convaincre d'assister à son cours, en argumentant que n'apprendre qu'un seul mot d'anglais serait déjà un mot de plus d'acquis pour lui, et que c'était ça le plus important malgré la mauvaise note qu'il appréhendait, et ainsi de suite chaque jour. Il fut convaincu et se dirigea à mon grand soulagement vers son cours déjà commencé. Je retournais à mon travail, mais cette scène me reste encore en mémoire sans le moindre effacement.

Les repères institutionnels

Les Bulletins Officiels inscrivent un cadre bien défini de la pratique professionnelle. Ils proposent des directions institutionnelles pour des conduites pédagogiques. Je cite par exemple : « En grande section de maternelle, la mise en place d'un cahier d'écriture personnelle aide les élèves à s'approprier des bons réflexes pour écrire. Son introduction se fait de manière différenciée, quand l'enseignant a pu évaluer que l'enfant est prêt. »¹⁸ Dans leur référence, parce qu'ils représentent une autorité, celle de l'Etat, la lecture de ces textes est utile en tant que guide institué. Ils apportent une aide précieuse pour éviter tout débordement imaginaire de l'adulte et réduire ainsi un écart entre la pratique professionnelle et la demande institutionnelle. Pour ma recherche, ils apportent une aide, celle de concevoir au travers de ces textes une sensibilisation à la manière d'apprendre en lien à une éthique d'enseignement. En effet, il est sans cesse rappelé de susciter le désir d'apprendre au travers de la transmission des savoirs : « Il n'y a pas à inventer des leçons de communication ou même des situations artificielles de communication : le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations de communication qui ont toutes un intérêt pour faire progresser les élèves et que l'on peut exploiter de manière différente en fonction de leur richesse spécifique [...] L'enseignant doit alors favoriser les échanges entre élèves et en varier les scénarios. Il importe d'observer le comportement des élèves, de détecter leurs habilités et leurs réussites pour les valoriser afin d'en faire tremplins pour d'autres prises de parole. »¹⁹ J'aimerais traduire cette idée par la possibilité de soutenir chez l'enfant un travail de subjectivation en

¹⁸ *Le langage à l'école maternelle*, Direction de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Enseignement supérieur, Centre national de documentation pédagogique, p.112.

¹⁹ *Ibid.*, p.35.

rapport aux savoirs à acquérir et qui correspond à un appel à soutenir une position éthique dans le domaine de l'école. Dans ce même document il est demandé de créer un contexte favorable où « l'enseignant et tous les adultes qui entourent le jeune élève doivent adopter de manière cohérente une attitude ouverte et montrer en permanence qu'ils veulent le comprendre.²⁰ » Tout au long des lectures des bulletins officiels, je relève dans ces textes le souci permanent de vigilance dans les différentes situations de vie à l'école qui sont aussi des situations potentielles d'apprentissage. Il se traduit par des rappels constants à veiller au climat de sérénité et de recherche de réussite : les textes invitent les enseignants à proposer des situations favorables aux apprentissages à partir du vécu de la classe. Il est toujours recommandé de mettre l'élève en situation au plus proche de ses possibles acquisitions, à partir desquelles les échecs survenus peuvent être analysés pour trouver des médiations nouvelles et induire ainsi une reprise d'apprentissage toujours en cours. Malgré les différences réelles d'acquisition des données nouvelles, l'idée du socle commun des connaissances (en tant que garantie minimum de savoir soutenue par des projets qui peuvent apporter une application aux efforts d'abstraction et où chacun peut y trouver une responsabilité), traduit une direction institutionnelle dans laquelle l'enseignant peut choisir ses modalités pédagogiques (petit groupe, atelier, décroisement...). Ces pistes permettent de rester dans un rapport de compréhension avec le groupe mêlant à la fois la structuration des savoirs et les échanges naturellement exprimés par les enfants et accueillis dans la vie de la classe : « Les commentaires parlés constituent une enveloppe de sécurité destinée à assurer et maintenir le lien. »²¹ En effet les représentations nouvelles à acquérir demandent des efforts intellectuels et de ce fait une disponibilité mentale suffisamment souple et accessible. C'est pourquoi la mise en place des progressions pédagogiques adaptées à la classe illustre cette volonté de cohésion sociale que la compréhension des savoirs engendre. Ces progressions sont des demandes institutionnelles pour le groupe en tenant compte des difficultés inhérentes aux particularités de ce groupe. Il est souhaitable que chacun puisse ressentir les effets de ses apprentissages. Il y a les évaluations « diagnostiques, formatives et sommatives ». Il faut repérer la difficulté au départ éprouvée par chaque enfant²² mais aussi les fruits des médiations proposées le long des apprentissages tout au long de l'année. Ces demandes ne sont pas toujours aisées à articuler et à évaluer, sachant qu'il s'agit toujours d'un processus d'apprentissage lié à l'Autre. En dernier lieu, les demandes institutionnelles sont largement

²⁰ Ibid., p. 33.

²¹ Ibid., p. 30.

inscrites dans les projets académiques et s'orientent dans trois directions de nature égale : la maîtrise de la langue, l'éveil à la culture, et les outils informatiques. L'éveil à une langue étrangère est également demandé. Ce sont des champs différents : les deux premiers sont en lien avec les processus de symbolisation du réel, l'informatique faisant partie d'un savoir technique comme outil d'expression. Ces trois directions ne peuvent être traitées sur le même plan, ni avec la même sensibilité, leur importance à niveau égal apporte de la confusion quant à la possible visée pédagogique. Ce point est important, des repères quant aux visées d'éducation méritent leur place pour faciliter une pratique enseignante et ceci au-delà des textes habituels de B.O. Car faire appel aux ressources créatives des adultes en lien à la réalité d'une situation de classe et aux situations d'élèves parfois inattendues, nécessite l'idée majeure de ce qu'est l'éducation dans le milieu scolaire. Les réunions institutionnelles peuvent répondre en partie à ce souci : il s'agit des conseils des maîtres. Elles ont pour objet ce travail d'articulation entre la réalité du terrain et les attentes en tant que lieu d'information, de réflexion, de recherche sur les projets et les difficultés. Quelques exemples peuvent illustrer ce travail : l'analyse des projets, l'analyse des évaluations, l'analyse de situations, etc.

Mais en tenant compte des remarques des collègues ayant des classes, les directions de travail sont loin d'être simples et aisées si on les prend à la lettre. Les collègues témoignent ce désarroi de mille façons. La première étant de s'interroger sur la mise en œuvre dans la classe d'une aide spécifique imaginant que seule une prouesse technique pourrait faire advenir la solution. Il faudrait considérer la visée générale de l'éducation. Elle permettrait aux adultes une réflexion plus large en lien aux particularités de la classe dans un climat plus détendu. (référence à un entretien ordinaire avec une enseignante nouvellement nommée en maternelle année 2008). Car travailler en grand groupe et tenir compte de l'individualité à la fois demande des échanges entre collègues, c'est-à-dire un travail d'équipe mais aussi un accompagnement théorique. Le réseau d'aides pour les élèves en difficulté, constitué par des enseignants spécialisés, a un rôle important dans la considération de la difficulté en général. Les situations de terrain sont parfois tendues ; des enjeux dépassant le cadre de l'école peuvent mettre en souffrance les personnes concernées. Au nom d'une étiquette associative (exemple : les parents d'élèves), il est possible d'intervenir et de revendiquer des demandes particulières. Il est de plus en plus fréquent de faire appel à l'inspecteur de la circonscription

²² *Evaluation diagnostique CP, 2007-2008, Inspection Académique Haut-Rhin, circonscription de Wittelsheim.*

pour clarifier les situations en évitant le maître. Cette tâche, pour en avoir été témoin, est très ardue dans certains cas.

Ainsi il me semble nécessaire d'intégrer d'autres éclairages pour pouvoir soutenir cette idée d'être « un parmi d'autres »²³. Il est nécessaire de conserver l'esprit de l'Institution, à savoir le souci d'éthique, de transmission des savoirs, donc de la culture au-delà du repérage des ratages quotidiens de la pratique. Des apports venant du champ psychanalytique sont nécessaires. En suivant Freud : « Ils proviennent souvent de leur grandeur d'être nés à partir de la souffrance individuelle pour parler de l'ensemble de l'humanité. » Je retiendrai l'aide de concepts, ceux de la psychanalyse, pour aider à concevoir avec une certaine créativité l'apprentissage à l'école. La lumière sur les processus de symbolisation qui se réalisent chez le jeune être humain et qui l'engagent ainsi dans la société donne un éclairage conceptuel sur les apprentissages scolaires en général, car ces derniers rejoignent également la prise des connaissances de la réalité. Cette lumière apporte des bases de compréhension du rapport au savoir inhérent du rapport au langage et plus précisément aux signifiants : la langue de l'enfant véhicule des connaissances et le vécu à partir duquel elles s'inscrivent sous différentes représentations dont la mémoire est le gardien.

Des repères conceptuels

Ceci paraît paradoxal, Freud parlait lui-même de l'enseignement comme un métier impossible²⁴. Mais l'introduction de certains termes relevant déjà de la dimension pathologique motive ce travail de repérage et m'oblige à remettre dans le contexte d'origine des expressions maintenant courantes dans le milieu scolaire et dans la société en général. Certaines sont d'ailleurs dans le meilleur esprit possible, telle que l'expression « estime de soi »²⁵. Donner de l'estime de soi, expression que j'entends en réunion ou lue dans des revues traitant de l'école. Mais que représente cette assertion pour tout un chacun ? De l'encouragement à donner, grâce à des réussites même minimes, une confiance à établir, mais qui souvent engagent une autre difficulté d'élaboration, lorsque l'enseignant se sent « démuné ». C'est aussi une expression employée comme objectif d'apprentissage dans des situations difficiles, en tant qu'ultime recours pédagogique.

²³ Denis Vasse, *Un parmi d'autres*, Le champ Freudien, Editions du Seuil, Paris, 1978.

²⁴ Catherine Millot, *Freud antipédagogue*, Ornicar, Editions du Seuil 1979, p.167.

²⁵ Le Monde de l'Education, *La confiance en soi clé de la réussite*, septembre 2006, n°350, pp.20-25.

Le recours au texte de Freud sur le narcissisme²⁶ peut donner une compréhension commune de cette expression largement employée dans la communauté éducative. Car « l'estime de soi », libre de toute attache théorique, est une proposition véhiculant une idée certainement bienveillante mais à charge de chacun d'y poser ses représentations. Celles-ci sont alors sans référence à une représentation commune générale, sans référence au A en terme Lacanien. Ainsi la prise en compte de la singularité de l'élève comme les textes officiels le demandent, peut être soutenue par nos propres souvenirs d'enfance, nos expériences infantiles personnelles donnant une sensibilité à comprendre l'autre.

Par effet d'identification, parce que nous-mêmes avons été un jour en difficulté, nous improvisons des scénarios pédagogiques dont l'espoir est de faire progresser l'élève. En suivant les indications officielles, l'enseignant doit être sensible à la dimension émotionnelle et affective des échanges et vivre avec ses élèves des situations de complicité.

L'expérience peut porter ses fruits. Les différenciations à l'égard des élèves entraînent alors des résultats tangibles et même proches de l'ensemble de la classe. Mais au-delà d'un certain temps, si l'évolution de l'élève n'est pas visible selon les attentes de l'enseignant, il y a désespérance, « parce que l'on ne sait pas trop ce que l'on fait, à quoi ça sert », disent les collègues déçus en réunion. Ces situations précisément m'ont amenée à réfléchir aux recherches actuelles, ces recherches amènent à la nécessité d'un recours à une pensée conceptuelle sur l'apprentissage à l'école.

C'est pourquoi le recours à des repères psychanalytiques me paraît intéressant pour concevoir la singularité dans un groupe et soutenir de ce fait une direction pédagogique générale et particulière où s'engagent l'enseignant et l'élève. L'intérêt à réfléchir sur l'éducation était déjà ressenti par Freud se reprochant lui-même le manque d'écrits à ce sujet. Puis Cifali et Imbert²⁷ reprennent l'idée de Freud : « La psychanalyse se trouve ici en situation de pôle théorique qui offre à la pédagogie son savoir, ses découvertes, tout en lui laissant la tâche d'inventer les conditions de mise en œuvre de ce savoir dans son champ. » Car le repérage conceptuel des figures signifiantes comme « l'estime de soi » dans la pratique quotidienne est intéressante. On peut trouver cette idée dans les écrits fondamentaux de Freud lorsqu'il parle du narcissisme (1914). Je le cite : « Une part du sentiment de soi est primaire, c'est le reste du narcissisme infantile, une autre partie a son origine dans ce que l'expérience

²⁶ S. Freud, (1914), « Pour introduire le narcissisme », in *La vie sexuelle*, Puf, Paris 2002, pp.81-105.

confirmera de notre toute puissance (accomplissement d'un idéal du moi), une troisième partie provient de la satisfaction de la libido d'objet. » Ce texte majeur, riche et complexe, donne des directions sur lesquelles l'existence d'une visée pédagogique est à mon sens la trajectoire de la relation d'objet sous l'éclairage de l'idéal du moi. Dans la topique de l'imaginaire S. Leclaire distingue trois origines au sentiment de soi : la satisfaction narcissique primaire, le critère de réussite c'est-à-dire la satisfaction du désir de toute-puissance, et la gratification reçue des objets d'amour.²⁸

Ce repérage conceptuel peut aider à saisir la portée lointaine des projets de classe, d'élève, d'école, véhiculés dans le discours institutionnel en tant que visée et trajectoire pour le sens des directions à prendre car il faut soutenir une idée lointaine, celle d'être libre et raisonnable sur l'image de la dialectique du désir et des lois. La dialectique est dans un circuit de la parole entre deux sujets mais à trois, avec l'Autre. Ceci n'est pas suffisant. Le Moi infantile cherche constamment à exercer sa puissance, le principe de réalité travaille dans le sens inverse et détourne les demandes trop narcissiques. Ce principe oblige la pensée à s'appuyer sur des représentations plus conciliables. C'est tout le travail de l'éducation qui se centralise à cet endroit, invitant l'enfant à conduire ses pulsions sur des choix possibles. Le mouvement est (sur fond dialectique) de se diriger vers l'Idéal du moi pour l'intérioriser dans un travail d'identification et d'enrichissement de l'être. A l'école, ces choix relèvent des savoirs proposés et que les programmes définissent : ainsi des directions sont données et les projets sont une possible modalité d'exécution, comme une illustration et un trait d'union de l'infans vers sa destinée subjective. Chacun de ces projets, malgré la redondance lexicale, est conçu dans un premier temps pour une cohérence d'apprentissage. Il y aurait une visée supérieure qui est au-delà de l'effort d'une motivation concrète, qui aiderait l'adulte à garder un cap, même dans la tempête. C'est d'engager le jeune futur adulte dans la voie symbolique de son groupe où il peut trouver des choix de modèles identificatoires correspondant à ses désirs. Cette charge éducative est à la fois privée et sociale : celle d'inviter l'enfant à se dégager progressivement des positions infantiles auxquelles il est possible de s'attacher et de se fixer. C'est en l'éveillant au domaine choisi dans le champ de l'école après la famille qu'il pourra projeter ses intérêts et ses désirs. Il s'agit de trouver par l'Autre sa propre voie d'existence dans un rapport respectueux de la Loi.

²⁷ Mireille Cifali et Francis Imbert, *Freud et la pédagogie*, Puf n° 21 Paris, pp.38-49.

²⁸ J. Lacan, (1953-54), *Séminaire I, Les écrits techniques de Freud*, Seuil, 1975, p.156.

Eduquer... On peut ressentir un mouvement d'accompagnement vers une immersion plus générale dans le milieu social qui impose ses idéaux appartenant au champ de l'éthique.

Mais n'oublions pas que chacun est issu d'une situation privée, la famille : premier lieu de vie. Il est difficile d'abstraire les effets de la relation de la cellule intime. Nous avons tous notre histoire plus ou moins heureuse quant aux futures dispositions des apprentissages des savoirs, mais cette histoire est fondatrice, vitale pour les intérêts futurs, notamment les intérêts culturels. Les premières formes d'idéal du moi apparaissent dans les liens de la famille. C'est pourquoi la première partie de ma thèse se centre autour de la naissance de la subjectivité dans ce premier milieu qui structure la pensée.

Première partie :
LA CONSTRUCTION DU SUJET DANS LA
SPHERE PRIVEE, LA FAMILLE

1. La naissance du sujet : l'accueil de l'Autre pour l'émergence des représentations mentales et de la réalité

La famille est la première instance collective dans laquelle la naissance du sujet peut commencer à se concevoir ; dès les premiers instants, il y aura dans les paroles de l'Autre maternel des indications de désir. Le choix des signifiants qui nomment l'enfant illustre cette part désirante venant de l'Autre.

Dans le champ de la réalité, il est lui-même soumis aux limites et, de sa propre position subjective, définira la trajectoire des désirs de l'être en devenir. Pour éviter des débordements, la présence permanente d'un tiers assure le contrôle du pulsionnel inné en chacun de nous. L'interdit de l'inceste, par exemple, représente l'ordre à respecter pour le maintien de la cohésion sociale.

La vie humaine devient possible grâce à la présence d'une organisation familiale désirante et ordonnée par la loi régulant la circulation des échanges entre les différents éléments.

Les premières identifications : les premiers apprentissages

L'accueil familial comme immersion dans le champ de l'Autre est une condition nécessaire pour les premières identifications de la construction psychique. En effet, très tôt les nécessités de vie possible appellent le recours de l'environnement : dans une incapacité liée à la prématurité du jeune humain, c'est l'Autre qui parle en son nom et qui interprète alors les manifestations corporelles du jeune enfant. Elles prennent sens dans l'intermédiaire de la traduction maternelle. En suivant les écrits de Winnicott à ce sujet, l'identification de la mère est totale, créant une entité mère-bébé où l'un ne peut se concevoir sans l'autre²⁹. La mère, dans une identification que les liens fusionnels créent, témoigne envers lui des ressentis qu'il semble éprouver. Elle développe à son égard une hypersensibilité envers ce dernier, s'adresse en son nom, interprète au travers de ses propres projections les pleurs, cris, sourires. Ce lien

²⁹ D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris 1971, pp.153-162.

de significations est salutaire pour inviter aux échanges ultérieurs. Interpréter dès ces instants très précoces de la vie contribue déjà à rendre ce monde inconnu de plus en plus lisible et appréhendable.

La capacité à pouvoir rêver, imaginer et comprendre les premières expressions du néotène, favorise ce dernier à entrer dans l'univers du langage et de sa signification. Ainsi, entre le premier cri émis et les effets constatés dans la réponse de l'adulte, l'enfant évaluera un lien de signification lui permettant la reproduction de ce son initialement émis et entendu. Ce bruit sonore devient grâce à l'Autre chargé de sens, celui d'un appel dans cet exemple. L'infans découvre ainsi dans les relations langagières le monde symbolique résultant de ses échanges avec son milieu. Dans les premiers temps de vie et dans une totale dépendance, mais grâce au dévouement de l'Autre désirant, cet être nouveau va apprendre à différencier et reconnaître son environnement pour devenir de plus en plus responsable de lui-même au sein d'un groupe institué qu'est la famille puis l'école ensuite. Pour cela les rencontres sont bienvenues et salutaires pour cheminer et découvrir le champ de la réalité sociale sans laquelle il ne pourrait trouver une destinée possible.

Le champ de la réalité : un cadre de pensée sous le primat du principe de plaisir/réalité

L'éducation s'illustre dans les interdits successifs qu'elle impose car nous sommes soumis au principe de réalité. Il représente tout simplement l'existence du monde extérieur et soumet au principe de plaisir des restrictions, en suivant les développements de Freud³⁰. L'éducation est justifiée, interdisant aux destins pulsionnels des voies peu enclines à une cohésion collective pour imposer d'autres chemins : l'étayage de ces dernières suivant des limites socialement respectées par la domestication des forces permet un développement libidinal harmonieux de l'enfant en lien à une réalité reconnue.

Les transformations des devenirs pulsionnels obligent et conduisent à la reconnaissance d'un cadre représenté par l'existence du principe de réalité. Car celui-ci permet au principe de plaisir une réalisation possible mais différée de ses recherches de satisfaction. Ce constat est central pour comprendre la suite de l'évolution psychique de l'individu.

Dans cet esprit, mes propos se situent dans les repères théoriques des textes de S. Freud de 1920 et principalement à partir de l'article « Au-delà du principe de plaisir ». A cette

époque, le concept de pulsion se modifie. La pulsion se différencie en pulsion de mort et pulsion de vie, chacune jouant respectivement un rôle : la première exerçant la tendance à la répétition, c'est-à-dire un retour vers le passé, tandis que la seconde se dirige vers la vie entraînant avec elle dans son sillon et dans le meilleur des cas la précédente pour une destinée sociale que l'Autre impose. C'est un repère important, à savoir cette nécessité d'endiguement énergétique, et qui démontre la part de l'Autre comme indispensable et permanente dans la conduction éducative de l'humain. Auparavant, les conceptions initiales de Freud (dès l'Esquisse³¹ en 1895) décrivaient avec optimisme un principe de constance énergétique chez l'être vivant. A l'origine Freud envisageait l'idée d'une force vitale maintenue par une quantité constante d'énergie et stabilisée par des automatismes physiologiques. Pour lui, « l'organisme en tant que forme d'être de l'ordre vital était constitué comme un système homéostatique d'autorégulation dans lequel l'affirmation de la vitalité existait comme impératif indubitable »³². Une partie de l'énergie pouvait être maintenue dans l'organisme. Il y avait une partie du système biologique pour servir à retenir une quantité d'énergie : « Ainsi la structure du système neuronique servirait à retenir hors des neurones, une quantité Qn tandis que sa fonction serait de les décharger »³³. Mais par la suite, il modifia ses recherches en raison de ses découvertes cliniques auprès de patients souffrant de symptômes répétitifs dont ils ne pouvaient se défaire. Ils témoignaient de l'existence d'une force empêchant une restauration harmonieuse de la vie des personnes affectées.

En reconsidérant le concept de pulsion, Freud diffère ses propos métapsychologiques en reconnaissant également l'existence d'une pulsion de mort originaire : elle expliquait la contrainte de répétition affectant les états traumatiques, celle-ci se manifestant par des retours réguliers de la situation traumatique. L'idée du principe précédent de constance pour une vie inhérente en soi se modifie : la tendance à la répétition relève de la pulsion de mort. Ainsi l'organisme ne peut se réguler lui-même pour une évolution vitale même minime.

La pulsion de vie et la pulsion de mort

³⁰ S. Freud, « La disposition à la névrose obsessionnelle » in *Névrose, psychose et perversion*, Puf, Paris 2004, pp.189-197.

³¹ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf Paris 2002, pp.315-330

³² Joël Birman, « Corps et forme de subjectivation en psychanalyse » in *Les limites du corps, le corps comme limite*, sous la direction d'André Michels, érès, 2006, p.221.

³³ S. Freud, *ibid.*, p.326.

En quête d'une décharge de tension pour éliminer un effet désagréable, l'être vivant est alors tourné vers une recherche d'une satisfaction immédiate se libérant ainsi d'une charge d'excitation. Sans tenir compte d'un environnement aidant, dans cette situation la vie serait brève. L'organisme est incapable de vivre longtemps dans un circuit ininterrompu où la force pulsionnelle revient à la source d'excitation initiale par l'effet d'une décharge absolue³⁴.

La vie dans ce cas ne peut être maintenue que par l'intermédiaire des autres. Or en suivant Freud dans ses recherches, l'appareil psychique « a le dessein de réduire à rien la somme des excitations qui affluent en lui ou du moins de la maintenir aussi basse autant qu'il est possible »³⁵. Pour enrayer la décharge d'énergie rapide entraînant une chute fatale, l'individu, dans cet état d'inadaptation et de détresse, est considéré comme un être dépendant, dont la survie ne peut venir que de l'extérieur. C'est l'Autre maternel d'abord qui apporte l'aide par le nourrissage et mieux encore si possible dans le plaisir d'être en lien avec l'être nouveau-né. La présence des autres, la mère en particulier, par la satisfaction qu'elle offre lors d'un soulagement d'une tension interne apporte dans son geste nourricier la satisfaction du besoin mais aussi le partage d'une jouissance structurante car elle conduit ce dernier vers la vie dans une recherche de retrouver cette jouissance première évanouie. Le désir de vie émerge : la pulsion, ayant été traversée par l'Autre, est maintenant une pulsion de vie enrichie de l'extérieur par le désir de l'Autre. Elle devient alors pulsion sexuelle (force libidinale). Dans ces rencontres avec l'Autre, l'appareil psychique prend naissance par et grâce aux interventions extérieures où le souvenir s'inscrit et se mémorise. La tendance à un état de néant nirvanien qui dominait le psychisme a subi une modification par l'intermédiaire de l'extérieur pour en devenir un principe de plaisir, grâce à l'Autre humain : « En tout cas, nous devons nous rendre compte que le principe de nirvâna, qui ressortit de la pulsion de mort, a subi dans l'être vivant une modification qui l'a transformé en principe de plaisir, et nous éviterons désormais de tenir les deux principes pour un seul. »³⁶

L'individu est dès le début dépendant du champ social dans lequel il naît. C'est l'Autre, qui intercepte la force pulsionnelle pour la dévier vers un chemin enrichi de la marque de son propre désir. Le retour pulsionnel, après l'intervention maternelle, déterminera ainsi la vie future de l'individu. Cette force primordiale transformée par l'extérieur est endiguée dans les

³⁴ J. Birman, *ibid.*, p.224.

³⁵ S. Freud, (1924) « Le problème économique du masochisme » in *Névrose, psychose, perversion*, PUF, Paris, 2005, p.287.

³⁶ *Ibid.*, p.288.

rets du champ intime de la famille. En accord au circuit de la pulsion tel que Lacan le décrit dans son article « Subversion du sujet et dialectique du désir »³⁷, la pulsion de mort tend vers une disparition totale de décharge, et inversement la pulsion de vie correspond à la recherche d'une nouvelle satisfaction provoquée par l'Autre. Elles délimitent ensemble des principes : le principe de nirvâna lié à la pulsion de mort que l'on considère comme la tendance à la décharge absolue d'excitation et le second principe, principe de plaisir orienté vers l'extérieur grâce à la vie apportée par l'Autre, la mère en l'occurrence.

Pour mettre le décor en place, ces principes vont être déterminants dans les progrès de l'être humain. Dès l'origine, la force de la pulsion au niveau quantitatif est destinée vers la source originelle comme un retour pour le néant. Le principe de plaisir sous son aspect qualitatif, est un principe de vie dans la recherche d'une satisfaction liée à l'Autre. Cette recherche entraînera également une baisse de la tension interne mais certainement différée et modifiée dans le temps. Inhérent au précédent, le principe de réalité aura pour tâche, dans le souci d'une satisfaction possible, de réguler, de contrôler, en fonction des exigences extérieures le principe de plaisir³⁸.

Dans cet élan de vie créé, les principes de nirvâna et de plaisir se destinent ensemble à réduire les excitations au plus bas. C'est le principe de plaisir/réalité qui entraîne l'ensemble dans une direction que l'environnement a proposé dès ses premières interventions. Dans ce jeu d'équilibre il y a des tensions car le principe de plaisir animé par cette part d'énergie sexuelle permet des relations toujours en lien à l'Autre, mais la pulsion de mort est présente et cherche toujours un retour en arrière afin de retrouver la source originaire de sa naissance.

Mais dans une recherche de retrouver une jouissance perdue, un rapport à l'Autre existe et maintient une ouverture à l'Autre. Le chemin est ainsi modifié et tracé où le principe de vie entraîne avec lui le principe de jouissance nirvanienne, celui qui rappelle les tendances du passé. Dès ce moment, le psychisme est soumis au principe de plaisir mais suivant un modèle dialectique entre le désir et la répétition, caractérisé par une recherche de l'objet de jouissance mais en référence au passé rappelant la baisse de tension et l'état de non excitabilité³⁹. Malheureusement il faut distinguer dans certains cas une contrainte à la répétition tendant à

³⁷ J. Lacan, « Subversion du sujet et dialectique du désir » in *Ecrits*, Seuil, Paris, 1966, p.805.

³⁸ S. Freud, (1911), « Formulation sur les deux principes du cours des événements psychiques » in *Résultats, idées, problèmes*, volume I, Puf Paris, 1984, pp.135-143.

³⁹ R. Roussillon, *Le plaisir et la répétition, Théorie du processus psychique*, Dunod, Paris, 2001, p.62.

l'état antérieur vers une trace psychique non symbolisée. Mais la tendance qui nous emmène vers la vie est de retrouver l'objet de l'expérience de satisfaction.

Conclusion

La pulsion de vie provoque des modifications considérables pour l'avenir de l'infans. La découverte de l'Autre, et surtout de sa jouissance, fait que l'organisme passe vers un état non pas purement chargé de quantité d'énergie, mais vers un être vivant mémorisant ou retenant des expériences de qualité. Ces expériences s'inscrivent en mémoire comme inscription psychique de référence. L'expérience primordiale est illustrée par la rencontre avec l'Autre, la mère. Elle laisse grâce aux sensations une inscription psychique qui sera le support des représentations. Ainsi l'environnement permet l'existence d'une réalité psychique où le souvenir demeure et colore la mémoire. Il servira de référence à d'autres actes futurs... je parlerai de ceci dans la partie des représentations mentales. Nous sommes à ce moment à l'origine du psychisme dont le rôle est de réguler l'excitabilité pulsionnelle suivant le désir intrinsèque de chacun et l'intermédiaire de l'Autre, l'agent. Lors de l'expérience de jouissance, cette intervention a laissé une inscription psychique particulière : les expériences suivantes seront remaniées en lien à cette première représentation. Le souvenir de l'expérience anime les forces pulsionnelles sur des voies tournées vers l'Autre dans l'espoir de revivre la jouissance première. La vie s'anime selon un courant de forces maintenant subjectif. Forte de son expérience elle emporte avec elle la pulsion de mort qui se lie à la pulsion de vie : le principe de plaisir l'emporte ainsi et oriente l'activité de recherche vers des relations aux objets extérieurs en lien à l'Autre. L'activité psychique prend son envol vers les découvertes du milieu extérieur mais conduite par les exigences et restrictions que celui-ci ordonne pour une vie collective.

1.1. L'étayage pulsionnel pour une subjectivité en devenir : l'aliénation et les identifications

Au début la vie n'est possible que par l'intermédiaire d'une aide extérieure. C'est l'état initial de tout être humain, celui de la prématurité pour reprendre les propos de Lacan dans

son article sur le stade du miroir⁴⁰. A l'origine le nouveau-né nécessite une adaptation harmonieuse du milieu maternel pour ses besoins essentiels de vie provoquant simultanément à la qualité des soins prodigués une illusion de toute puissance. La disponibilité de l'environnement maternel crée chez l'infans une expérience hallucinatoire de désir, celle de croire en sa propre puissance créative de l'objet souhaité. C'est une période indispensable au développement psychique de l'humain ; elle lui permet à ces moments d'ignorance de la réalité où l'objet n'existe pas encore à l'extérieur de lui-même, de constater et de s'approprier des potentialités créatives ; il se confond malgré lui au modèle maternel qui est la véritable matrice première de ses découvertes et plus largement de sa culture.

Les soins corporels et des échanges de l'autre qui est aussi l'Autre dans les premiers temps permettent à l'organisme de grandir sans pour cela apporter le principe de réalité : l'objet à la disposition pour la satisfaction des besoins n'existe pas de façon séparée, il appartient au monde de l'enfant selon le seul principe de plaisir. En suivant les écrits de Freud⁴¹, ces instants appelés fusionnels entre la mère et l'enfant caractérisent le monde de l'autoérotisme.

1.1.1. Le monde de l'autoérotisme et l'origine du corps : les premiers pas de subjectivation de l'organisme

Dans ce monde non différencié, l'intervention de l'Autre élève progressivement l'organisme en corps dans les expériences initiales de soins et qui s'inscrivent au niveau psychique dans une représentation de plus en plus riche de soi.

En effet dans ce monde où il n'y a pas de séparation, les balbutiements de la réalité liés à la subjectivation toute naissante sont dès le départ attachés au destin pulsionnel. Le trajet du circuit de la pulsion où le point de départ correspond au point d'arrivée, la satisfaction du besoin est résolue par une réponse à la source même de la pulsion : le corps s'origine dans ces lieux où s'inscrivent les premières expériences de jouissance. Dans le nourrissage, le plaisir éprouvé d'être objet de désir de l'Autre qui apporte les soins, il naît alors une première zone

⁴⁰ J. Lacan, (1949) « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je » in *Ecrits*, éditions du Seuil, Paris 1966, pp.93-100.

⁴¹ S. Freud, (1905), « Trois essais sur la théorie sexuelle » in *Œuvres complètes VI*, Puf, Paris, pp.169-181.

érogène : la bouche. L'intervention de l'Autre transforme l'organisme en corps. La chair est traversée par des sensations apportées par l'Autre et dont le souvenir s'inscrit au niveau psychique.

En raison de ce circuit pulsionnel, il se caractérise ainsi un monde autoérotique. Les satisfactions se réalisent sur le corps. L'Autre, la mère, dans la suite des soins donnés et des relations qu'elle crée avec son enfant fera naître d'autres points sur le modèle précédemment décrit d'où naîtront d'autres zones érogènes. Ainsi se constituent les différentes parties du corps. Plus tard, ces parties seront liées entre elles grâce à une vue d'ensemble (cf. « le stade du miroir » de Lacan). Il y aura par les marques de l'Autre une représentation psychique du corps : les expériences autoérotiques laissent des inscriptions psychiques qui s'organisent en zones érogènes grâce aux satisfactions respectives. Mais dans ce temps autoérotique, la satisfaction qui se réalise sur le corps donne un monde encore sans limite, sans référence au passé ni au futur. De plus l'immédiateté de plaisir attribue une qualité hallucinatoire aux expériences.

Retenons l'importance de l'aide de l'Autre qui permet au moment des soins d'abord l'expérience de satisfaction. Cette aide suppose la nécessité et la dépendance du milieu extérieur sans lequel le nouveau né ne pourrait vivre au-delà d'un temps extrêmement bref. Cette dépendance est salutaire car de ces instants fusionnels et autoérotiques c'est la vie désirante qui émerge : les forces pulsionnelles attrapées par l'Autre donnent une vie subjective au corps où la chair est traversée par l'expérience de jouissance : « Par conséquent le corps et les formes de subjectivation sont le résultat majeur des destins des pulsions, ce à travers quoi les forces de la vie s'opposent aux forces tournées vers la mort. »⁴²

Cette transformation en fonction de l'environnement rappelle la soumission vitale du jeune organisme au milieu premier, celui de sa famille (pour les situations les plus ordinaires). Lacan nomme ce passage obligé d'aliénation⁴³. Le corps n'est plus un groupement de cellules biologiques mais il devient habité de désir en lien à l'Autre désirant dans ce rapport de réciprocité. En suivant Freud dans ses écrits sur la théorie de la sexualité : « la sexualité infantile se développe sur une fonction corporelle nécessaire à la vie. Elle ne connaît pas encore son objet, elle est autoérotique. Naissant à partir d'un lieu de l'organisme, elle sera à partir de celui-ci par l'activité de ce lieu une zone érogène. C'est l'ensemble des articulations

⁴² J. Birman, opus cité, p.227.

des zones érogènes qui vont définir le corps. »⁴⁴ Par l'étayage de la pulsion, grâce aux satisfactions des besoins et au désir de l'Autre, le corps se construit peu à peu dans le rapport à l'Autre ; par lui la sexualité infantile émerge pour continuer à vivre suivant les expériences précédemment vécues. La satisfaction originelle nous inscrit dans le lien à l'Autre, lieu d'une possible répétition de jouissance dont la représentation est inscrite au niveau psychique. Les représentations psychiques suivantes en sont subordonnées où la part du A maternel devenant l'allié de ces instants mémorables recherche lui aussi l'objet perdu au travers de ses désirs.

L'expérience de satisfaction qui reste en mémoire, détermine la direction de l'évolution psychique et entraîne l'humain dans une dépendance envers l'Autre. Celui-ci est représenté à ces instants archaïques par le milieu maternel.

Les précurseurs des représentations mentales : la découverte de la satisfaction, le refoulement, le transitivity

1.1.2. L'épreuve de satisfaction, point central pour le devenir du sujet : naissance du corps et du désir

Qu'en est-il de cet événement dont la référence restera permanente tout au long de la vie humaine ?

Lorsqu'il existe un état de tension interne, une sensation de faim par exemple, le bébé essaie d'y remédier par une action motrice à sa hauteur mais sans résultat et l'état de tension due à des excitations endogènes demeure (l'Esquisse)⁴⁵.

C'est la mère, alertée par les cris, qui sera le secours à sa détresse dans l'apport de nourriture (par exemple) qu'elle offre à son bébé. La tension diminuant, l'enfant découvre un apaisement lié à cette satisfaction. Il découvre à la fois une réponse à son besoin, mais en plus, au-delà de celui-ci, une satisfaction de plaisir éprouvée également par la mère. C'est l'ensemble qui sera directement mémorisé, représenté au niveau psychique, pour réapparaître

⁴³ J. Lacan, *Le Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1973, p.192.

⁴⁴ S. Freud, « Trois essais sur la théorie sexuelle », opus cité, pp.101-106.

⁴⁵ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, 1979, p.336.

lors d'une nouvelle tension. En suivant Freud dans l'Esquisse, la première satisfaction laisse une trace mnésique en tant que souvenir créant la réalité psychique chez cet enfant.

C'est un temps majeur dans l'histoire psychique de chaque être humain. De cette expérience nous sommes orientés vers certaines perceptions en référence au souvenir de la première satisfaction. Les perceptions ne sont plus de simples enregistrements neuroniques mais elles sont déjà modifiées et influencées par notre vécu et recherche initiale : l'expérience de jouissance primordiale donne le ton dans le sens d'une comparaison des futures perceptions à cette représentation première. Le souvenir de l'expérience réactivé lors du retour du besoin oriente les investigations dans l'environnement. Elles deviennent des investissements animés par le désir de retrouver l'expérience précédente de jouissance: « le désir naît d'un réinvestissement psychique d'une trace mnésique de satisfaction liée à l'identification d'une excitation pulsionnelle »⁴⁶.

La représentation psychique de cette première expérience de satisfaction constitue l'origine de la mémoire. Elle servira de point d'origine et de matrice de jugement « de ce qui est bon ou mauvais ». Freud parle à cette occasion du jugement d'attribution⁴⁷ dont les conséquences conduisent vers la prise de réalité pour la naissance de la pensée consciente. Ce souvenir mémorable orientera les recherches d'objets à reconnaître par des indices de qualité appartenant ou non à l'objet recherché : le jeune sujet a identifié « ce qui est bon » grâce à autrui. Par cette expérience et le jugement d'attribution qui en résulte, il sera en mesure d'évaluer une deuxième expérience identique, mais en vain. A chaque recherche ultérieure, l'écart avec la satisfaction primordiale va s'agrandir car elle était unique. Inversement c'est l'état de désir qui se constitue.

Il est important de souligner qu'à ce stade, l'enfant ne fait pas encore de différence marquée entre l'hallucination et la réalité. Malgré tout, cette situation de satisfaction marque et inscrit l'enfant dans la relation au monde vivant, à l'Autre en suivant Lacan. Toutefois des prémices de réalité existent lorsqu'il reconnaît la présence de l'Autre dans les allés et retours de la mère par exemple au moment des soins. Ils représentent les premiers rythmes du temps : le symbole primordial de la présence et de l'absence identifié et repris au service d'une activité psychique ultérieure.

⁴⁶ S. Freud, *L'interprétation des rêves*, chap. VII.

⁴⁷ S. Freud, Œuvres Compl. II, « La négation » dans *Résultats, idées, problèmes*, Puf, Paris, 2002, pp.136-137.

Mais il faut ouvrir une parenthèse : malheureusement, lorsque les réponses de la mère ne correspondent pas aux satisfactions des soins, lorsqu'il y a inadéquation dans les échanges, l'enfant perçoit le monde extérieur comme instable et agressif. Pour s'en défendre, il réagit et les modifications de l'environnement peuvent se réaliser par des réponses plus adaptées. Si une persistance d'un environnement inadapté se maintient, l'enfant ne cherche plus à être en relation avec celui-ci et se met en retrait. D. Winnicott, dans son article sur « Le miroir de la mère », attache beaucoup d'importance à l'environnement : « Lors des premiers stades de développement émotionnel, l'environnement que le petit enfant ne sépare pas encore de lui-même joue un rôle essentiel. »⁴⁸ Il donne plusieurs fonctions à celui-ci, dont celle du « holding » qui représente la manière dont l'enfant est porté. Lorsque l'expérience désagréable de détresse qui résulterait d'une déficience de l'environnement est subie par l'enfant, des relations difficiles s'installent dans les échanges futurs. L'objet extérieur peut être perçu de façon déformée dans un sens qui altère la vision commune des relations. La confiance en l'environnement extérieur est par la suite modifiée car le manque de fiabilité du milieu maternant a laissé des souvenirs désagréables.⁴⁹

La spontanéité ensuite de l'enfant dans sa vie future peut être limitée ainsi que sa capacité à jouer dans une aire créatrice : elle peut diminuer voire disparaître.⁵⁰

Conclusion : naissance du corps, du désir, du moi

L'expérience de satisfaction est une expérience majeure car fondatrice de la vie subjective de l'enfant. Cet instant est qualifié par Freud dès l'Esquisse comme un point fondamental à la vie psychique et d'ancrage à la subjectivité. Cet instant, qu'il appelle la « Bejahung »⁵¹, illustre la prise de conscience d'une satisfaction de plaisir en même temps que le soin. C'est la naissance du moi dans l'éveil d'un moi réel originaire. Dès cette période le corps prend naissance à partir d'un besoin organique et de l'aide de l'Autre à la fois grâce aux expériences de jouissance. Le sujet naissant à cet endroit est encore très en dépendance à l'Autre mais le destin de la pulsion sera maintenant scellé au souvenir de la satisfaction première, en direction de la réalisation de ce souvenir de jouissance. On pourra alors parler de pulsion sexuelle. Toute la sexualité et toute recherche en lien aux autres se feront avec le

⁴⁸ D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard Paris, 1971, p.154.

⁴⁹ Ibid., p.139.

⁵⁰ Ibid., p.141.

⁵¹ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, 1979, p.337.

souvenir de la première trace originelle psychique de cette rencontre. Les représentations psychiques successives en seront dépendantes.

Ainsi constituée par une expérience qui élève le néotène dans le champ de l'humain, la subjectivation qui émerge place l'enfant dans le champ que l'Autre, la mère en l'occurrence, lui propose. Le moi, enveloppe constitutive d'une relation en lien au désir de l'Autre, est ainsi dépendant de ce milieu. Il s'agit d'un moi réel primaire, dans la première prise de conscience grâce à ce moment de satisfaction. Dans un premier temps : l'instance du moi domine où tout ce qui n'est pas bon pour moi est rejeté. Ce qui est bon est introjecté. Cette analyse est dominée par le principe de plaisir. L'expérience de satisfaction offre par le souvenir gardé en mémoire une trajectoire de désir et une base d'analyse pour concevoir le monde encore très peu différencié à ces instants. Le corps est également au début de sa construction, dans une émergence de la sexualité où les zones érogènes se créent au fur et à mesure des plaisirs éprouvés par l'intermédiaire de l'Autre. Dans l'exemple du besoin alimentaire, la zone buccale devient zone érogène, la pulsion orale prenant son origine à cet endroit et s'y destine aussi. Mais les événements ne facilitent pas à chaque fois la réalisation immédiate d'une satisfaction. Le principe de plaisir dans sa recherche d'une baisse de tension ne peut que différer la décharge d'excitation : les inconvénients résultant d'une éventuelle satisfaction seraient trop importants. Il est utile à certains moments de différer ou de renoncer. C'est ce que Freud appelle le refoulement. Il joue une part importante dans le processus de prise de la réalité, celui qui permet de pouvoir aborder les représentations sociales où le sujet peut toujours tenter de poursuivre sur les rails⁵² de l'écrit culturel sa quête de l'objet a. Dans le cheminement de la recherche d'une satisfaction de désir, le refoulement se présente alors pour éviter trop de désagrément dans cette recherche permanente.

1.1.3. Le refoulement

Le refoulement intervient suivant un principe simple, celui d'éviter trop de déplaisir à l'individu. Pour l'adaptation la plus harmonieuse liée aux exigences de la réalité, l'intervention de l'Autre détourne la trajectoire pulsionnelle obligeant ces dernières à se reposer sur des représentations acceptables socialement. Certaines sont donc refoulées. Ainsi

le refoulement est un autre destin de la pulsion, après l'autoérotisme qui consistait au passage de l'activité en passivité sur la personne propre.⁵³ Les expériences en lien à la réalité et gardées en mémoire instruisent le jeune sujet aux conduites les plus appropriées. En effet, dans des situations particulières, il est préférable d'attendre et de renoncer à la réalisation de son désir lorsque le principe de plaisir est menacé ; certains événements provoquent des changements au niveau des motions pulsionnelles. Car le sujet est soumis au champ de l'Autre et certaines représentations psychiques n'ont pas le droit de cité. Pour cela il y a des résistances issues du moi qui empêchent alors une décharge directe de la force pulsionnelle pour éviter trop de déplaisir immédiat, dont les inconvénients sont trop importants par rapport aux bénéfiques recherchés. Freud, dans ses écrits de 1915 sur le refoulement, précise que le motif du refoulement est en place uniquement pour éviter le déplaisir. Il doit mettre « à l'écart et tenir à distance du conscient »⁵⁴ certains désirs. Les représentations non admises sont interdites quant à leur réalisation. Ce processus, qui est au départ refoulement originaire, appartient alors à l'inconscient, lieu de la pensée primaire et régie par le principe de plaisir.⁵⁵ Le premier refoulement se fixe en ce lieu, en tant que représentant de la représentation refoulée, c'est-à-dire la « *Vorstellungsrepresentant* »⁵⁶. Par la suite, les autres représentations refoulées y seront liées par des voies associatives.

Ce refoulement originaire garde un pouvoir important ; il attire vers lui certaines représentations et agit à l'intérieur de cette instance psychique primaire en les empêchant d'advenir vers le conscient. L'enjeu économique y est important. Tout est régi selon un principe qui permet de continuer à vivre, celui de la réalité appartenant au principe de plaisir. Son rôle est toutefois de permettre la satisfaction d'avoir sa place, d'être prise en compte mais à temps voulu. Ainsi les représentations émanant de ce point central peuvent arriver à la conscience, mais sous une forme travestie pour passer les barrières de résistance. Dans ce processus de déguisement les représentations conscientes sont parfois très éloignées du refoulement originaire, dans un lien éminemment invisible mais présent néanmoins. Elles sont pour advenir au conscient très modifiées par rapport à l'originaire sur des supports apparemment quelconques de représentations : le refoulement originaire est le noyau central actif au niveau des représentations d'où émanent les rejetons psychiques, en suivant les

⁵² J. Lacan, « Télévision » in *Autres Ecrits*, Seuil Paris, 2001, pp.529-534.

⁵³ S. Freud, « Métapsychologie » in *Œuvres complètes, XIII*, Puf, Paris, 1994, pp.181-186.

⁵⁴ *Ibid.*, p.191.

⁵⁵ *Ibid.*, p.198.

⁵⁶ *Ibid.*, pp.227-235.

termes de Freud, admis dans la conscience et s'exprimant sous une forme éloignée (par les processus de métaphore et de métonymie) de la représentation refoulée.

Le refoulement originaire et les autres refoulements qui s'y greffent seraient en grande partie la conséquence des représentations pulsionnelles non admises dans le conscient. Dans certains cas la représentation se sépare de l'affect inhérent à la représentation au moment du refoulement : il n'est pas refoulé et il se balade, tel le furet (en suivant une expression de J. Lacan). Il se place sur d'autres représentations, plus admises, plus conventionnelles. Mais cette substitution de support provoquera des situations dans la réalité sans lien apparent à l'originaire. La phobie du petit Hans en est une illustration majeure.⁵⁷

Les conséquences sont importantes. Conscient et inconscient se distinguent au niveau topique. Le premier se caractérise comme une instance moïque, assurant son rôle d'adaptation à la réalité extérieure. Il s'agit d'une sorte de filtre refoulant certaines représentations. Suite à l'aliénation du sujet à l'Autre, toutes les pulsions ne peuvent advenir et se réaliser. Elles peuvent mettre en péril la survie de l'individu et mettre en jeu la perte d'amour de l'Autre. Ainsi le refoulement de certaines représentations se caractérise par des renoncements pour rester en vie et pour garder l'amour de l'Autre et sa protection : le renoncement à « être le phallus de la mère » se justifie ainsi pour garder l'amour des deux parents. Ces modifications par l'intermédiaire de l'Autre confèrent au sujet une position désirante où les représentations non admises signifient l'acceptation de renoncement, de perte et donc de manque et de dépendance. La destinée du sujet est alors détournée de sa direction initiale de désir et de n'être jamais satisfaite totalement.

Conclusion

Le refoulement s'impose sous le primat du principe de plaisir. Ce dernier refuse certaines représentations d'advenir dans le conscient afin d'éviter trop de déplaisir. Elles restent non traduites non conscientes, et participent alors à d'autres remaniements représentatifs, sous la pression constante de l'énergie vitale. Ainsi les remaniements pulsionnels se justifient pour l'acceptation de la réalité qui n'est qu'une expression du principe de plaisir. Il oblige le sujet à différer les satisfactions de ses désirs. Les renoncements consécutifs deviennent possibles dans la prise de conscience des éléments extérieurs et

⁵⁷ S. Freud, *Les cinq psychanalyses*, Puf, Paris 2004, p.93.

différents de soi grâce à l'instance du moi encore primaire à ce moment de vie (secondaire après la période des épreuves œdipiennes).

En définitive, le refoulement consiste à substituer au refoulé des représentations plus enclines à émerger dans le champ de la réalité.⁵⁸ La pulsion va continuer à trouver d'autres supports de représentation, au mieux les sublimations : elles correspondent à une adaptation plus harmonieuse avec la réalité qui intervient progressivement dans le jeu dialectique des échanges du sujet. Car l'enfant, à ce stade de sa vie, va découvrir par l'effet de l'Autre et l'autre (la mère) sa propre réalité dans les épreuves de frustrations. L'avènement du sujet désirant peut continuer à se constituer dans un rapport à l'Autre qui lui indique les voies à suivre : « L'Autre ordonne pour lui son assujettissement au signifiant. »⁵⁹

De l'autoérotisme pulsionnel vers un passage de la représentation en rapport à l'Autre, le refoulement dans son existence même entraîne un temps où deux mondes vont se différencier : le dedans et le dehors, le dedans de la réalité interne alors psychique, et une réalité externe, le dehors⁶⁰. C'est le principe de réalité au service de celui du plaisir qui appelle ce mouvement : le moi oriente son attention pour des analyses de situations que sont les identifications en lien à la réalité, elles participent pour une part très importante à la prise de cette dernière et aux représentations mentales qui en découlent. Dans la reconnaissance à chaque fois plus fine du milieu environnant, leurs modalités d'analyse évoluent également.

Ce discernement est au centre d'une vie potentiellement désirante : les identifications s'élaborent selon l'instance du moi-idéal analysant les événements par ce filtre narcissique très primaire. Car l'enfant est à ce stade au centre des préoccupations parentales, stade fusionnel et d'omnipotence en regard de ses parents. Puis les circonstances différentes, comme la séparation avec le corps maternel, obligent et imposent un mode d'analyse différent suivant le principe de réalité où le moi intervient, guidé par des injonctions sociales : les identifications elles aussi évoluent suivant une visée de l'instance de l'Idéal du Moi.

Nous allons suivre ce chemin dont l'origine s'inscrit aussi dans l'histoire mythique de la civilisation où certains repères identificatoires contribuent en même temps à notre édification sociale et collective à la fois. Ce chemin est utile à suivre pour saisir l'évolution psychique de

⁵⁸ S. Freud (1913) « La disposition à la névrose obsessionnelle » in *Psychose, névrose et perversion*, Puf, Paris, 2005, p.195.

⁵⁹ Joël Dor, *Introduction à la lecture de Lacan*, Denoël, Paris, 2002, p.376.

l'humain dans son parcours initiatique du milieu maternel puis du milieu scolaire. Le processus des représentations, comme son nom l'indique, est toujours en devenir suivant les interférences de la présence de l'Autre dans ses apports teintés de désir. Les identifications de chacun pour la reconnaissance du milieu sont liées dès l'origine à cette voie désirante et qui appellent le jeune être vers l'avenir qu'il mérite mais suivant des directions secrètement (non conscientes) imposées par l'Autre. L'histoire subjective est ainsi biaisée où la part de liberté soumet le jeune sujet à une part d'aliénation intrinsèque de sa dépendance. C'est pourquoi l'existence subjective traduit au travers des représentations qu'une réalité intérieure révèle ou non demande à être reconnue dans le milieu de l'école dans le souci des apprentissages à la hauteur de chacun. Les identifications sont dépendantes d'une analyse subjective car elles sont soumises à la perception du sujet malgré l'apparente objectivité des éléments qui se placent dans un milieu extérieur commun.

Dans la continuité de l'étude sur les représentations, le chapitre suivant qui traite des identifications est lié simultanément à l'originaire des processus d'apprentissage dont les effets retentissent aussi bien dans le milieu privé que celui de l'école : il est équivalent à un travail progressif d'analyse, celui de reconnaître l'objet, pour une vie possible dans le champ de la réalité.

1.1.4. Les premières identifications :

- 1) l'identification au Père mort ;**
- 2) les protosignifiants ;**
- 3) le transitivisme**

1) L'identification au Père mort

L'identification primordiale est une référence au Père mort, référence devenue pour l'humanité un pilier porteur de la vie possible en société. En effet cette identification est à concevoir comme une opération structurante qui permet l'instauration de la Loi indispensable

⁶⁰ Joël Birman, « Corps et forme de subjectivation en psychanalyse » in *Les limites du corps*, sous la direction de André Michels, éres, 2006, p.230.

pour tenir le groupe humain. Le texte mythique que Freud nous transmet est une création pour expliquer la naissance et la nécessité d'un ordre institutionnel : les fils de la Horde primitive, après avoir tué leur père réel tout puissant l'incorporent puis érigent par la suite, dans un acte motivé par la culpabilité, un totem qui le représente. Il représentera symboliquement la Loi, l'inverse du père réel précédent qu'il faut respecter pour éviter les débordements du passé. Il est important d'interdire une réactualisation des événements antérieurs grâce au totem, à partir desquels les frères pourraient reprendre le désordre initial animés eux-mêmes dans une pure recherche de satisfaction pulsionnelle, sans référence extérieure qu'une conscience morale représente. C'est le départ de l'origine de la vie en société où le totem sert de repère reconnu et accepté sans lequel l'institution ne peut se constituer. Cet acte de reconnaissance correspond à une identification primordiale au père mort et qui concerne l'ensemble de l'humanité.⁶¹ Elle concerne également le processus psychique individuel, étant donné l'intériorisation salutaire de la Loi pour chacun. Ce modèle institutionnel entraîne d'autres reconnaissances au bénéfice d'une réalité intérieure précieuse pour la pensée symbolique.

D'autres identifications dans l'évolution du processus psychique se suivent et se succèdent, se substituant l'une à l'autre, chacune permettant l'intériorisation progressive des événements de la réalité pour en faire une réalité psychique. Il s'agit d'un passage des identifications imaginaires vers des identifications liées à la réalité : la finalité de ce processus conduit vers l'identification partielle au trait unaire⁶² qui correspond à une identification symbolique pour la vie en société. En effet, l'identification imaginaire est insuffisante à la réalisation du sujet en lien à l'Autre. Elle correspond à cette phase première de l'individu où tout est encore dominé selon un principe de plaisir sans égard au milieu extérieur pourtant réel. Ceci est possible car les disponibilités parentales dans les soins centrés autour de l'enfant apportent la croyance à un sentiment d'omnipotence de l'enfant. C'est la position narcissique primaire du sujet soutenue par l'instance du moi idéal. De même les propres sentiments infantiles des adultes sont réactivés dans ces situations précises ; il suffit de regarder et d'entendre les parents en discussion très intime avec leur bébé. Ces moments sont indispensables à ce dernier pour franchir plus tard le monde de la réalité. En effet les pensées des parents sont un premier support identificatoire équivalent à une première traduction du monde.

⁶¹ S. Freud, (1913), *Totem et Tabou*, Paris, Payot, 1965.

⁶² J. Lacan, *Le Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, 1973, p.231.

Dans l'indispensable processus de pensée que l'enfant doit acquérir et dont chaque étape franchie offrira un champ plus large de connaissances, il est important de parler, dans ce domaine des identifications de la nature structurante des adaptations maternelles : elles sont le premier support de la pensée de l'enfant. Les données de la mère dans une identification à l'enfant apportent la compréhension des événements nécessaire à la continuité des découvertes et d'apprentissage du monde symbolique tel que nous le considérons. Les adaptations optimales⁶³ de l'environnement sont indispensables, créant le cadre de sécurité pour les premiers échanges de significations que la période transitive représente dans les temps fusionnels mère/bébé. Ce dernier identifie les premières significations à partir des soins dont il est l'objet et du regard de l'Autre d'où il peut se voir et comprendre son histoire.

2) Les identifications primordiales : les protosignifiants, premiers organisateurs de la pensée

Ils sont repérables en tant que premiers éléments représentatifs du champ symbolique. Ils servent préalablement à situer le jeune être dans un univers symbolique initial ; celui-ci est représenté dans ces temps premiers par la présence et les soins de la mère qu'elle prodigue à son égard lui conférant un sentiment narcissique initial. Cet environnement crée autour de lui, devient le milieu propre dans lequel l'enfant grandit qualifié d'« *umwelt* »⁶⁴ et représente une première réalité. C'est à partir de cette réalité que s'organisent les représentations suivantes. Pour intégrer graduellement les éléments extérieurs certaines conditions sont impératives pour induire un sentiment de sécurité et de fiabilité de l'Autre.

Le cadre maternant est symboligène par la stabilité des soins : la continuité à être de la mère, dans cette période précoce participe à l'organisation psychique de l'enfant en lui donnant des éléments repérables et sur lesquels l'enfant s'y appuiera dans les situations ultérieures. Déjà les allers et retours réguliers entendus et inscrits en mémoire prennent une signification symbolique importante en tant que représentation d'un sentiment de sécurité et dont le souvenir rappellera au moment d'une séparation la présence maternante. C'est à partir de ces données protosignifiantes que s'ébaucheront d'autres supports symboliques pour soutenir les nouvelles situations. Les adaptations maternelles sont ainsi vitales et

⁶³ D.W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, p.63.

⁶⁴ B. Olgivie, *Lacan - Le sujet*, Puf, Paris, 1987, p. 68.

indispensables à la pensée de l'enfant : de la fusion vers un progressif aménagement de la séparation ce passage participe au processus de symbolisation où l'enfant est à chaque fois grâce à l'Autre en mesure d'identifier des données extérieures. Si les relations sont régulières et adaptées au rythme de l'enfant, l'environnement n'est pas perçu alors comme persécutif parce qu'inconnu et contre lequel il faut se défendre, mais sur lequel on peut s'appuyer. Il se constitue ainsi une enveloppe matricielle, au sens de R. Roussillon⁶⁵ qui facilitera la tolérance à la nouveauté grâce à leur conjugaison aux données déjà retenues et subjectivées. Cette enveloppe prend également pour lui sa source dans les rythmes du jour et de la nuit, les présences/absences de la mère, les sensations d'inconfort/confort, la voix, les odeurs familières, l'image de la mère : ils constituent les premiers signifiants constants, les premiers symboles permettant à l'enfant d'être distrait du souci de ses soins ; ceux-ci sont satisfaits de manière adaptée.

Dans ce monde protégé, les émotions telles les peurs, les joies, les inquiétudes qu'éprouve l'enfant seront dans le meilleur des cas reprises par la mère pour une traduction des sensations. Dans ce partage affectif, les affects du bébé sont ainsi signifiés dans la mise en mots que la parole de l'Autre offre. Les situations médiatisées par l'Autre, et destituées d'une position rudimentaire de trace psychique, quitteront les instances obscures pour être métaphorisées en représentations symboliques. La traduction du sensoriel au sens de B. Golse⁶⁶ évite l'emprise de l'affect et l'angoisse possible par la suite ; si ce n'est pas le cas, l'affect n'aura pas d'instance représentative consciente sans signification du vécu. Cet affect restera mémorisé quelque part et peut se révéler sous forme de symptômes.⁶⁷

Grâce à la répétition des soins assurant une stabilité à la réalité intérieure de l'enfant mêlé à la présence de l'Autre, le plaisir partagé au-delà du besoin est recherché, notamment dans le souvenir de la rencontre première gardant l'instant de jouissance. Dans ce partage affectif, les affects du bébé sont ainsi signifiés dans la mise en mots que la parole véhicule. Ces protosignifiants, car ils sont symboliques de la mère, aident à l'instauration d'un cadre maternant mais aussi à l'émergence de l'instance narcissique de l'enfant. C'est un champ enveloppant où le monde tourne autour de l'enfant conférant celui-ci dans une position narcissique primaire où les objets extérieurs ne font qu'une unité avec lui sans séparation. Les

⁶⁵ R. Roussillon, *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Le fil rouge, Puf, Paris, 1995, pp.39-62.

⁶⁶ B. Golse, interventions au Colloque sur « la subjectivité », Maison de la Mutualité, Paris Ve, novembre 2004.

⁶⁷ R. Roussillon, *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Le fil rouge-PUF, Paris, p.139.

rapports primordiaux de la relation à l'Autre se construisent dès ces instants dans une fusion de l'image de soi et de l'Autre.

Grâce à ce cadre maternant et sûr de cette place imaginaire centrale, l'enfant peut alors se pencher vers d'autres intérêts tels que le plaisir d'entretenir des relations avec son milieu. Ce dernier l'invite « à vivre toute les gammes des réactions de prestance et de parade »⁶⁸ dans ce plaisir captif d'être l'objet de désir de l'Autre. L'attention ne sera plus tournée vers la recherche d'une baisse de tension liée uniquement aux besoins organiques, mais vers un plaisir lié aux interactions agréables car il jouit d'être et de se voir aimé à travers l'image de la mère : dans ces instants fusionnels il se considère imaginairement dans une position centrale dans l'ensemble des relations qu'il ressent. Au-delà des simples réponses vitales mais dans le partage émotionnel que la mère provoquera dans l'instance même de son désir « d'avoir le phallus », les échanges riches de significations conduiront vers les relations d'objets par la suite.

En effet tous ces apports préparent et offrent au jeune enfant des données signifiantes que celui-ci pourra réutiliser pour saisir et comprendre la suite de certains événements inévitables dans sa relation d'objet future. L'événement principal auquel je fais allusion est l'absence de la mère. Pour cela l'apprentissage se construit progressivement dans un premier temps de partage des données ; il s'inscrit dans cette période qualifiée de transitive, relation en miroir entre la mère et l'enfant.

L'importance de l'environnement : une part psychique de l'enfant s'étaye d'abord sur la pensée de l'Autre, son milieu maternel en l'occurrence comme nous venons de le voir précédemment. Les identifications à ce stade précoce résultent d'un partage des ressentis de par le lien fusionnel mère/bébé. Les interprétations de l'adulte apportent ainsi des éléments indispensables à la pensée du jeune sujet en pleine découverte.

3) Les identifications en miroir de la mère, la nécessité du transitivity pour les premiers apprentissages

Les textes de Freud à partir de l'Esquisse démontrent l'importance de l'Autre comme intervention bienheureuse pour donner sens aux événements : « l'organisme humain, à ses stades précoces, est incapable de provoquer cette action spécifique qui ne peut être réalisée

⁶⁸ J. Lacan, « L'agressivité en psychanalyse » in *Ecrits*, Seuil, Paris, 1966, p. 113.

qu'avec aide extérieure et au moment où l'attention d'une personne bien au courant se porte sur l'état de l'enfant. »⁶⁹

Le modèle alpha : les travaux de Bion attribuent la présence d'un modèle alpha précoce comme préalable à la pensée en général. Il représente dans ce monde originaire de données la capacité de la mère à prêter sa propre pensée à son enfant.⁷⁰ Ainsi le bébé ne peut que développer sa propre pensée dans le lien à l'Autre qui est le milieu maternant. C'est une base nécessaire. Egalement ce modèle renvoie à la capacité de rêverie de la mère. Elle projette ses propres interprétations, ses propres pensées et pro-pose une signification aux gestes, pleurs, sourires de son enfant, par une identification fondatrice et structurante. C'est de là aussi que germe un processus de compréhension de l'environnement.

En suivant ces auteurs, la mère permet dans sa fonction de miroir de donner naissance au psychisme de l'enfant dans cette première période narcissique : dans les activités tournées autour de lui, il intériorise l'image maternelle devenue familière et dont le souvenir servira de réconfort dans les moments d'absence. Pour parler de cette fonction de miroir, les travaux de Winnicott sont précieux, sans oublier Lacan dans ses écrits sur le stade du miroir.

Le regard de la mère : Winnicott attachait beaucoup d'importance à l'environnement pour la mise en place d'une psyché de l'enfant.⁷¹ En premier lieu la mère (au sens large) : le regard de la mère est important, voire fondamental. La figure maternelle inscrit l'enfant très tôt dans la fonction imaginaire d'où prendra naissance le registre du moi. En suivant l'auteur, c'est le reflet de soi dans le regard de l'Autre qui édifie notre image et nous lance sur des voies identificatoires plus enclines à la relation d'objet. Pour le jeune être, c'est dans ces instants de captation du regard dans l'image de l'Autre qu'il se reconnaît et par identification intègre sa propre instance imaginaire. Le bébé qui contemple le visage de sa mère se voit dans l'image qu'elle peut lui rendre à ce moment : « Généralement ce qu'il voit c'est lui-même », écrit Winnicott⁷². Le visage de la mère informe : elle reprend dans l'expression de son regard ce qu'il vit et ressent.

Ainsi très tôt, dès cette période fusionnelle où la mère et le bébé ne font qu'une entité de telle sorte que l'enfant ne considère aucun élément extérieur à lui mais uniquement issu de ses

⁶⁹ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, p.336.

⁷⁰ W. Bion, « Une théorie de la pensée », in *Revue française de psychanalyse*, 1964, pp.75-84.

⁷¹ D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1971, p.153.

⁷² *Ibid.*, p. 155.

propres images, la mère dans ses réponses aux besoins insère par le jeu subjectif d'échanges avec lui des apports significatifs relatifs à l'environnement. Elle vit et ressent en même temps que son bébé ses propres sensations : grâce à ses interprétations elle les porte au rang des significations. Très tôt elle jouera en sa présence des actes essentiels liés aux éprouvés de l'enfant : elle traduira pour ainsi dire à partir de ses propres sentiments les différentes situations que l'enfant traverse et qui seul ne peut saisir une quelconque signification ; dans l'exemple du cri, c'est l'Autre la mère qui sert et donnera la première réponse à ce cri. Il y a une interprétation de l'éprouvé du corps.⁷³

En suivant Winnicott : « En d'autres termes, la mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit. »⁷⁴ Lacan situe cette situation de transitivity comme une captation par l'image de l'autre et pour lui elle ne s'élimine jamais dans la vie future qu'il appelle « la matrice de l'Urbild du moi ». ⁷⁵

En effet les premières données deviennent support de pensées : au travers de ce miroir, la mère offre ses fonctions maternantes : dans ses attitudes, dans ses anticipations, et ses accompagnements resteront en mémoire et permettront à l'enfant de s'y appuyer pour les intégrer dans d'autres actions futures. Dans les actes quotidiens que sont les repas du bébé la mère ouvre machinalement la bouche en même temps que son enfant : « fonction primordiale du miroir où l'enfant dans l'image de l'autre se reconnaît et s'identifie »⁷⁶. Ainsi le regard de la mère, le modèle qu'elle représente, est un point d'appui pour la prise en compte de la relation d'objet. En souvenir des images et des mouvements perçus il pourra reprendre certains schèmes d'actions pour des conduites ultérieures.

a) La négation du réel pour la naissance des processus de symbolisation

Dans ces moments partagés s'ajoutent les interprétations par une négation du réel : cette fonction de transitivity existe où l'expérience de l'autre, le bébé notamment, subit une distorsion afin que le réel de cet éprouvé soit nié et remplacé dans le registre non plus de la sensation isolée mais dans le registre des représentations portées par le langage au travers des paroles de la mère. Le Transitivity est une période d'identification partagée des connaissances par la négation du réel. En effet, la dépendance de ce dernier de par son

⁷³ Jean Berges et G. Balbo, *L'enfant et la psychanalyse*, deuxième édition, Masson, Paris, 1996, p.71.

⁷⁴ D. W. Winnicott, « Le rôle de miroir de la mère et de la famille » in *Jeu et réalité*, p.155.

⁷⁵ J. Lacan, « Propos sur la causalité psychique » in *Ecrits*, Seuil, Paris, 1966, p.180.

⁷⁶ Ibid, p. 181.

immaturité corporelle et psychique appelle à la réminiscence chez l'adulte de ses propres souvenirs d'enfance et le positionnent dans une relation subjective de telle sorte que les éprouvés de son bébé passent en miroir également au travers de son corps.

En suivant J. Berges et G. Balbo, le transitivity qui s'origine dans les premiers temps de la vie est une négation de l'éprouvé de l'autre. Je cite : « C'est une négation du réel, éprouvée par l'autre afin que l'autre éprouve spéculairement et réellement ce qui est supposé devoir être éprouvé de la part de celui qui se situe dans le transitivity. »⁷⁷ Premières identifications où la mère protège ainsi des dangers du réel dans une prévenance anticipatoire : par le « aïe » de la mère lorsque l'enfant se cogne à un objet, l'action est limitée par l'intermédiaire d'un signifiant qui représente une douleur. Ainsi par ce biais tout ce qui devra être pour l'enfant sera signifié au travers du prisme de la mère. L'environnement maternant reprend en miroir les ressentis de l'enfant pour les lui redonner en signification langagière. Progressivement le langage maternel révèle la valeur signifiante de l'environnement. Dans le sillon des identifications, du flou réel émerge la réalité au travers du regard de l'Autre maternel. Ces périodes de miroir à l'aide du corps et de la psyché maternels sont une phase indispensable pour la prise en compte de la réalité que le complexe d'Œdipe viendra résoudre en définitive.

La fonction de miroir de la mère conduit ainsi à la phase du miroir telle que Lacan la définit : c'est un précurseur de la phase du miroir (celui-ci apportera l'idéal du moi) où l'enfant prend conscience petit à petit de son image totale en lien à l'Autre. C'est le moi, progressivement, qui se constitue dans son rapport d'aliénation à l'Autre par l'intermédiaire du spéculaire⁷⁸. A partir de ces relations en miroir, les identifications symboliques, celles de l'Idéal du moi, apporteront chacune leur pierre pour se maintenir dans les institutions successives dont l'école fait partie intégrante. Le savoir de la mère est un pare-excitation pour protéger l'être dans sa prématurité et lui offrir grâce à ses potentialités expressives une anticipation à ses propres actions futures. Le « aïe » de la mère c'est montrer sa douleur, c'est parer à un débordement possible. De son désir inconscient, la mère pousse l'enfant par ses anticipations et ses projections vers l'avenir malgré sa dépendance. Inversement l'enfant lui-même s'identifie à la mère dans le jeu de jouissance qu'il procure à la mère, il peut ainsi

⁷⁷ Jean Berges et G. Balbo, *L'enfant et la psychanalyse*, deuxième édition, Masson, Paris, 1996, p.72.

⁷⁸ J. Lacan, *Écrits*, éditions du Seuil, Paris, 1966, p.181.

jouer d'être joué.⁷⁹ Mais attention, dans cette aliénation de l'enfant à l'Autre, la mère ne doit pas y trouver une jouissance Autre.

Cette situation peut manquer pour certains enfants dont les conséquences peuvent empêcher un processus ordinaire de pensée. Parfois malheureusement tout peut rester dans l'univers des sensations. Lorsque certains enfants regardent le visage de l'Autre sans s'y rencontrer, des difficultés créatives peuvent apparaître par la suite. En effet, la compréhension du monde peut se trouver freinée car les interprétations possibles de soi dans les échanges n'apportent pas les significations nécessaires à saisir progressivement et paisiblement la réalité du monde. Winnicott parle de retrait possible de l'enfant si celui-ci ne trouve pas dans d'autres tentatives et expériences un miroir nécessaire.

Dans ce rôle de miroir la mère qualifie de ses propres ressentis les mouvements corporels de son enfant leur attribuant ainsi une valeur significative dans le champ familial auquel il appartient : prise dans cette entité mère-bébé, elle interprète en traduisant dans un jeu d'échanges les gestes, les mimiques, les babillages de son enfant dans sa nouvelle langue maternelle et emportant avec elle le jeune humain dans cet univers chargé de significations.

b) Le partage de pensée dans les jeux

W. Bion⁸⁰, lorsqu'il parlait des protopensées de la mère comme support de pensée pour l'enfant, reconnaissait aussi en cet endroit une aire intersubjective d'expériences. Pour le rappeler simplement, c'est l'Autre qui pense pour l'enfant. Il traduit au travers de ses émotions ses propres ressentis offrant ainsi des significations correspondantes. Elles deviennent une interprétation nouvellement reconnue que l'enfant utilisera dans d'autres circonstances par la suite. La mère crée de ce fait des éléments qui ajustent et mettent un rapport significatif entre le ressenti et le signifié.

Dans cette idée, les situations de jeu qui sont des moments de partage joyeux des émotions offrent un terrain favorable aux ajustements et aux interprétations des vécus occasionnés à ces moments : ils se gravent en mémoire en tant que souvenir précieux du temps fusionnel. Dans sa solitude le bébé peut rejouer les scènes précédentes en souvenir d'une présence de sa mère. De même, pour revivre une situation bienheureuse, il reprendra les données précédemment partagées. Il apparaîtra ainsi clairement le côté actif du circuit

⁷⁹ G. Pommier, (2007-2008), Cours Master, Faculté de Psychologie, Strasbourg.

pulsionnel dans la représentation d'un souvenir investi. Cet acquis précédent servira à nouveau mais dans le registre de la signification. De la passivité reçue, il se montrera en retour incitateur à la grande joie de son entourage. Les bébés jouent ainsi avec leur maman très fréquemment sur la table des soins : l'enfant peut très facilement apprendre à inviter la mère en la sollicitant et offrant ainsi ses pieds (par exemple) une seconde fois puis une troisième, etc. Modèle de scène courante dans les échanges mère-enfant où l'enfant recherche au préalable la joie de son entourage. Il tentera à nouveau de reproduire le jeu manifestant par là son souhait d'être le désir de l'Autre, à la joie non dissimulée de sa mère. Mais il existe des situations où justement le bébé ne recherche en aucun cas à reproduire un jeu analogue dans un contexte analogue : l'enfant ne veut rien tenter.⁸¹ Il ne répond pas à l'attente de ses parents, provoquant chez ces derniers une tristesse profonde et une grande inquiétude. Inversement, l'indifférence de la mère peut être une réponse qui décourage les élans de l'enfant ; redoublant d'efforts ils deviennent exagérés comme pour réveiller la mère. Dans la majorité des situations, la réaction maternelle jouera de manière singulière sur la subjectivité naissante de l'enfant. Il y a très tôt dans un rapport intersubjectif un partage d'expériences qui favorisent des échanges intimes. Les échanges des uns et des autres deviennent progressivement porteurs de signification. Dans un climat de sécurité, le bébé peut se risquer même à inventer d'autres schèmes de communication dont le développement dépendra de leurs effets bienheureux ou malheureux envers la mère.

Les jeux instruisent le jeune sujet grâce à l'interprétation de la mère dans les échanges spontanés ; la consolation apporte aussi sa part de compréhension. Dans le secours et l'attention apportée, elle correspond à l'accompagnement de l'émotion. L'Autre, la mère, s'implique en théâtralisant les éprouvés du bébé : par ce marquage de l'émotion elle pose aussi sur l'événement une signification qui peut être appropriée par celui-ci. Si la réaction de la mère est dans le sens d'une dédramatisation de la situation, l'enfant se sentira moins menacé lors d'une reproduction d'une situation analogue. Là encore, la mère prête sa pensée pour qu'il puisse penser lui-même par la suite.

Pour résumer : cette période est indispensable au jeune enfant pour la compréhension de la réalité qui émerge. Dans ce paysage qui doit se révéler progressivement il s'agit d'acquérir par l'intermédiaire de l'Autre un savoir à sa hauteur qui puisse être en accord avec

⁸⁰ W. Bion, (1962a), *Une théorie de la pensée*, rfp, 1964, pp.75-84.

⁸¹ M. C. Lasnik, conférence Fedepsy-Apertura, Hôpital civil, Strasbourg, 2005.

le savoir commun. La période transitive est nécessaire et indispensable pour l'appropriation de ce monde nouveau et étrange : dans ces situations d'apprentissage de jeux et d'échanges partagés de la vie quotidienne, tout ce qui devient signifiant pour l'enfant dépend de la mère.

Elle est aussi Autre avec son désir qui l'anime dans cette fonction qu'elle instaure avec l'enfant. De cette place, il est entendu qu'elle n'y laisse pas écouler sa jouissance Autre, où l'enfant incarnerait le phallus manquant, mais au contraire que son désir inassouvi puisse toujours tenir sa fonction maternelle. Je fais allusion à la fonction du Nom du Père de J. Lacan.⁸²

Le bébé pense avec les pensées de l'Autre et sa propre pensée se développe ainsi en lien à l'Autre.⁸³ Il peut y avoir des événements qui infléchissent les conditions bienheureuses de la pensée.

c) Un défaut du cadre : le « faux-self » de Winnicott

La pensée de l'enfant s'étaye sur les pensées de son environnement que la période transitive favorise. Pour cela l'adaptation de la mère doit être dès le début proche des besoins du nourrisson dans une identification totale à son bébé : car dans les premiers temps ce dernier n'est pas en mesure d'identifier seul les changements de son entourage si ceux-ci sont trop variés, inhabituels et surtout inattendus. Winnicott souligne régulièrement dans ses différents articles⁸⁴ la nécessité « d'un environnement suffisamment bon » pour répondre à la défaillance de l'enfant. Il s'agit toujours de pouvoir saisir les impulsions du bébé, de les recevoir et les identifier en fonction des propres identifications de la mère. Winnicott parle à ce sujet de « holding », une façon d'être porté par la bienveillance du milieu environnant du jeune enfant. Le holding est cette manière de tenir l'enfant et qui représente une stabilité de l'environnement dans la continuité des échanges mère/bébé en fonction des besoins de ce dernier. En fait « le sentiment d'exister correspond au vrai-self », dit-il : c'est le fait de vivre du nourrisson où l'environnement s'attache à proposer des situations stables et régulières pouvant être ensuite organisées et traduites par lui-même en rapport à ses propres capacités à identifier son environnement.⁸⁵ Le « vrai-self » est la situation la plus ordinaire où la mère par son dévouement répond de façon adaptée aux besoins de son enfant. Elle intervient à la

⁸² Eric Porge, *Les Noms du Père chez J. Lacan*, éres, 1997, p.26.

⁸³ A. Ciccone, *La transmission psychique inconsciente*, Dunod, Paris, 1999.

⁸⁴ D. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1969, p.139.

⁸⁵ Ibid., p.138.

hauteur des capacités de compréhension de son enfant et confère de ce fait un élément de pare-excitation, de filtre entre l'extérieur et le psychisme de ce dernier. Le « vrai-self » résulte de l'expérience vécue du bébé qui s'inscrit en tant que représentation du monde et dont il pourra à nouveau ressaisir les données en temps voulu.

Ainsi, la continuité d'exister⁸⁶ en harmonie avec l'environnement est une caractéristique indispensable pour accéder à la symbolisation et à la vie créative. Plus tard, à un certain moment, il sera capable de pallier des situations nouvelles par une activité personnelle comme le jeu par exemple. Le « faux-self » est une conséquence issue d'une situation inverse. De l'instabilité de l'environnement maternel entraînant des variations et des ruptures trop précoces, l'enfant trop jeune pour répondre et anticiper (ce qu'il pourra faire plus tard) réagit en mobilisant ses capacités mentales par des mécanismes de mémorisation, de récupération des données, mais sans pouvoir les intégrer à son existence même. Ces impulsions risquent de ne pouvoir être reprises et soutenues au bon moment pour être intériorisées. Il en résulte, pour éviter des désagréments, que la spontanéité naturelle de l'enfant soit freinée, réprimée, ralentissant alors d'autres processus mentaux comme la créativité.

Mais lorsque les impulsions ne sont pas reprises à bon escient ou dans un délai trop long, l'enfant est en situation d'attente qui peut être supérieure à sa capacité à supporter l'absence de la mère : il ne peut à ce moment trop précoce apporter de lui-même une quelconque explication, c'est-à-dire une représentation issue d'une expérience précédente. Il supplée à cette situation par une activité mentale propre à lui qui est d'ordre réactionnel face à l'envahissement de l'environnement non symbolisable. Il s'agit d'une activité de survie qui consiste à retenir les éléments extérieurs, à les mettre en mémoire sans pouvoir les lier, les intégrer dans la compréhension de son histoire, de ce qui lui arrive en fait. Les événements sont retenus comme une sorte de catalogue, se chevauchant sans pouvoir subjectiver les situations en suivant les écrits de Winnicott à ce sujet.⁸⁷

Ce travail intellectuel correspond à une activité mentale trop précoce car elle est appelée à intervenir à la place de l'environnement, sans recours à l'aide d'une compréhension extérieure et rassurante pouvant lier ses perceptions à une signification des événements de la réalité. Un « faux-self » se met en place, qui sert de recours en retenant sous forme

⁸⁶ Ibid., p.137.

⁸⁷ D. Winnicott, « L'esprit et ses rapports avec le psyché soma » in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris, 1969, p.141.

d'automatisme les éléments de la situation. Ils ne sont pas repris dans une activité psychique propre à l'enfant, ne pouvant ainsi enrichir le champ de l'imaginaire en lien au symbolique.

Les événements sont mémorisés sans pour cela être subjectivés. Le « faux-self » correspond à de l'automatisme mental : processus réactionnel sans appropriation subjectivée de la situation et servant à couvrir un défaut d'adaptation de l'environnement. Ainsi l'activité intellectuelle ne doit pas devancer une certaine compréhension du monde, mais succéder à celle-ci. L'enfant est capable de supporter une défaillance de l'environnement mais à temps voulu ; il doit avoir la possibilité de recourir à une activité intermédiaire que le jeu illustre dans sa fonction créative substitutive de l'absence de la mère et donc libératrice.

La compréhension a bien son origine dans la relation où l'environnement apporte très en amont les données nécessaires et adaptées à accepter simplement les expériences vécues.

Le « faux-self » est un fonctionnement mental détaché du contexte sans lien avec le psychisme de l'enfant : il manque tout l'aspect d'appropriation personnelle, d'investissement de la situation, en d'autres termes, il manque le désir du sujet. Il n'y a pas eu de recouvrement de l'Autre, c'est-à-dire de l'hallucination négative pour apporter matière à symboliser ensuite.

Pour conclure cette partie théorique mais qui est en lien avec les rencontres cliniques du terrain notamment à l'école maternelle, l'environnement maintient dans sa fonction de « holding » le bébé dans sa spontanéité en lien à l'Autre, vivant dans ses expériences quotidiennes de découverte, pouvant trouver des satisfactions dans l'ordre symbolique proposé. C'est l'entrée possible dans le champ de la parole. L'inverse est un enfant s'appuyant sur des automatismes pour se soutenir et qui souvent est hors discours⁸⁸, donc hors dialectique inter subjective.

Il y a dans les écoles des enfants présentant une activité intellectuelle correcte voire supérieure mais dans une impasse subjective se traduisant par une difficulté importante d'adaptation au rythme de la classe et aux exigences des règles pour vivre en groupe. Malgré le sentiment d'une possible évolution psychique étant donné le jeune âge de certains de ces enfants et sachant que la névrose se réalise à partir de la psychose, il arrive toutefois que le « faux-self » persiste en grandissant. Ces enfants investissent des actes conformes aux demandes scolaires mais sans réelle liberté ni puissance créative suffisante.

Les conséquences du transitivity

C'est un apport de signification de la contingence. La mère, dans sa fonction de miroir, offre un modèle stable (ne serait-ce que par les traits physiques, la voix, la façon de manipuler), qui constitue le cadre sur lequel l'enfant peut se voir et s'y repérer grâce à la régularité des échanges. Beaucoup d'enfants cherchent le regard de l'Autre par la suite dans l'approbation d'une décision ou non à prendre. Par là, les changements que la mère nomme à l'aide des signifiants permettent de faire la différence entre le cadre et la contingence. Dans la stabilité du cadre, il se servira de la contingence pour évoluer dans un processus de symbolisation à partir des éléments nommés par l'environnement. C'est une préparation à la prise de conscience de la réalité. L'intervention maternelle offre l'interprétation des situations. Elle aide à la capacité à reconnaître le monde extérieur en nommant les éléments contingents. En effet, de la négation de l'éprouvé de l'autre, négation du réel éprouvé par l'Autre, la mère, donne ainsi une signification au comportement. N'est-ce pas dès ce moment être dans une préparation de ce temps second, celui de la Verneinung⁸⁹, étape incontournable pour saisir la réalité ?

La période transitive est une préparation à la capacité de faire une distinction entre la réalité et l'hallucination : par la stabilité des échanges avec sa mère où la contingence est remplacée par de la signifiante, la compréhension de l'environnement aide à reconnaître dans ce cadre établi des possibilités de changement sans pour cela être perdu.

De plus les significations apportées par la mère servent à protéger l'enfant d'un fonctionnement masochiste et à donner des limites. La douleur signifiée d'abord par la mère dans le « aïe » qu'elle manifeste pose une limite. Elle lui signifie ainsi sa douleur pour l'empêcher de continuer. Elle le protège aussi dans le reflet d'une expression grimaçante d'un possible débordement masochiste. Il est indispensable que la mère ne soit pas animée par une jouissance autre, de placer son enfant dans une situation de séduction. Elle aussi est assujettie au champ de l'Autre.

d) L'aliénation est un des choix de vie⁹⁰ : « l'être plonge en y trouvant une direction mais uniquement orientée par le désir de l'Autre. »

⁸⁸R. Turcano, intervention au colloque « Journée Winnicott avec Lacan », organisé par l'association « Ferenczi après Lacan », à l'Institut Français de Londres, du 1^{er} au 4 mai 2008.

⁸⁹S. Freud, « La négation » in *Résultats, idées, problèmes, II*, (1921,1938), Puf, Paris, 2002, pp.135-139.

⁹⁰J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1973, p.192.

Nous nous constituons d'abord par l'apport extérieur, « le champ de ce vivant où le sujet a à apparaître »⁹¹.

En considérant la formation du sujet, le transitivity qui sous-entend la confusion de soi à l'image de l'Autre, en particulier à l'image de la mère, est une étape incontournable car fondatrice de la pensée : le modèle de l'Autre offre dans les premiers temps de l'existence humaine une image qui est un support salvateur lui permettant dans sa visibilité de concevoir sa propre image de soi. L'enfant se voit ainsi dans le regard de l'Autre qui le fait être lui-même. Dans ces moments les choix d'objets sont encore liés à des mécanismes d'introjection antérieurs aux processus d'identifications véritables.⁹² Dans ces temps du moi narcissique où le moi se confond avec son Idéal, la réalité environnante n'est pas encore de mise. Se satisfaisant sur le mode du principe de plaisir et ayant connu l'expérience de satisfaction (la « Bejahung »), ses analyses se feront sur un mode dichotomique : son monde sera clivé en deux parties ; ce qui est bon est alors accepté, donc introjecté, et inversement ce qui est mauvais est rejeté. Son environnement est qualifié par le jugement d'attribution⁹³ ainsi constitué en souvenir de la première expérience de satisfaction.

En reprenant l'expérience du besoin alimentaire, il y a eu une satisfaction première inscrite au niveau psychique : c'est l'image du biberon ou du sein liée au souvenir de satisfaction. C'est ce souvenir qui sera à nouveau réactivé lors d'un état de tension suivant. Le jeune enfant, en souvenir de l'expérience première de jouissance grâce au désir de l'Autre (il y a eu l'amour de sa mère, un plus de jouir), reprendra dans sa demande les signes à l'origine non orientés mais qui ont entraînés la réponse de la mère. Ces signes dans ce second cas seront chargés de sens, désirant lui à son tour retrouver l'expérience première. Dans ses demandes d'éternel retour à l'identique, il entrera alors dans l'univers du langage et de la parole. Ainsi le point d'ancrage dans l'univers symbolique est constitué par l'expérience première de satisfaction grâce à l'Autre, la mère d'abord. L'enfant est lié aux paroles de la mère dès le début de sa vie. Il est « est porté par les signifiants de l'Autre » en suivant Lacan. Cette voie nous éloigne toujours plus de notre recherche initiale.

La poursuite future et sans fin de nos demandes sera de retrouver la jouissance première offerte par l'Autre. C'est la dynamique du désir. Mais en vain, car l'expérience était unique,

⁹¹ J. Lacan (1964-65) *Séminaire XI, Les quatre concepts de la psychanalyse*, Seuil Paris, pp.185-247.

⁹² D. Widlöcher, *Libres cahiers pour la psychanalyse*, In Press Editions, 2005, numéro 11, pp.87-89.

⁹³ S. Freud, *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, 1979, pp.336-350.

sans médiation langagière. Les signifiants langagiers, par leur intermédiaire nécessaire, ne feront que de nous éloigner de ce temps inaugural. Le désir sera insatisfait mais donnera par son existence les directions, le sens des demandes successives. L'enfant entrera dans le cycle des demandes bien entendues mais jamais satisfaites sur le plan de la jouissance.

Nous sommes dépendants pour vivre des signifiants maternels.

Pour identifier toute réalité commune en lien à l'Autre au début de vie l'enfant ne peut se repérer que sur les premiers apports de son environnement. Être capté par l'image de la mère pour saisir les données initiales est indispensable à la naissance du sujet dans le champ de l'Autre, celui de l'altérité et des signifiants. L'enfant se situe par l'intermédiaire de l'Autre qui lui offre sa compréhension et sa langue dans le champ du langage et de la parole, pour autant que l'environnement maternant ait aussi du désir : désir inconscient de retrouver l'objet manquant mais dans des actes articulés par la Loi.

Par une anticipation de ses pensées dans l'entremise des pensées que l'environnement maternel apporte, le psychisme de l'enfant s'édifie à partir des représentations de l'Autre. Les premiers apprentissages préparant à une pensée secondaire, consciente, se réalisent d'abord en miroir dans l'image que l'Autre renvoie, l'invitant en même temps à être objet de son désir. L'enfant est à cette période spéculaire dans une position imaginaire narcissique (primaire), période devant être un passage et non un terme final ; l'être doit traverser cette position où tout l'investissement libidinal est tourné sur son moi-propre. Il se situe alors dans un rapport d'exclusion de « toi ou moi ». La place de l'autre est aussi la sienne dans une perspective réduite à cette position spéculaire dans le champ de l'imaginaire sans régulation avec le symbolique. L'image de l'autre est aussi son idéal dans une relation duelle où l'enfant convoite la place de cet autre qu'il désire. Cette position confère une place d'aliénation imaginaire où il peut se perdre dans un rapport d'agressivité inhérente à une confusion des places. C'est le monde où l'enfant est en position pré-œdipienne narcissique sans avoir le moindre sentiment des futures traversées qui s'annoncent. La période transitive apporte les fondations de la pensée à partir desquelles les représentations suivantes peuvent s'inscrire et se multiplier. Mais la position du sujet ne peut se contenter de l'image totalisante de l'Autre dans laquelle son désir reste figé dans le champ d'une aliénation étouffante. Une liberté et une créativité appellent des renoncements dont les conséquences lancent l'enfant sur des voies d'identifications relatives à son propre désir déjà lancé dans une recherche...

Pour cela il faudra avancer vers une voie plus satisfaisante, hors spéculaire et relevant du domaine symbolique, celui qui impose des limites, des renoncements dans une émergence consécutive du désir. Dans ce second temps, en remaniant tous ses apports précédents, l'enfant pourra subjectiver ses expériences soutenu qu'il est alors par l'image intériorisée de sa mère. Le choix d'objet de désir devient dans cette nouvelle orientation d'une autre dimension, celle de la réalité partagée. Pour cela, l'épreuve de la séparation est nécessaire. Elle arrive dans les temps appropriés : la mère par son savoir sur l'enfant se met en retrait dans un temps d'absence qu'il est capable de supporter. C'est le champ de la constitution du sujet où l'aliénation est symbolique.

De plus les véritables identifications selon des critères de la réalité correspondent aux identifications secondaires liées à l'Idéal du Moi, c'est-à-dire un temps relatif au stade du miroir : l'enfant se voit en totalité dans la forme globale qu'il perçoit dans le miroir. C'est cette image totale qui lui servira de support d'identification d'où il pourra ensuite choisir en fonction de son désir une direction selon l'intervention de l'Autre. C'est pourquoi il faut suivre les processus d'aliénation qui sont des processus d'apprentissage de la réalité.

Pour des raisons de commodité, les concepts, à savoir : l'aliénation, le stade du miroir et la séparation par exemple, se succèdent dans le travail écrit de façon chronologique. Mais il y a un lien de simultanéité dans la réalité des événements considérés.

Cette constitution du sujet, dont le premier versant est « la disparition du sujet dans l'Autre lieu »⁹⁴ appelle maintenant l'expérience angoissante de la séparation. L'identification en miroir, période transitive qui amène à une confusion de soi dans l'image de l'autre, confère à l'enfant, dans ce mouvement de réciprocité, un sentiment d'existence de soi de qualité narcissique : l'investissement libidinal de la mère est autour de l'enfant. C'est un temps incontournable, celui de saisir, en fonction de sa propre position de moi-idéal, les premières manifestations du monde qui permettent d'identifier les événements dans ce champ devenu reconnaissable : « l'Umwelt » contient en son sein les significations maternelles qui deviennent les significations propres de l'enfant et sur lesquelles il pourra s'appuyer dans l'étape symboligène suivante, à savoir la séparation. Cet être étant maintenant enrichi des apports de l'Autre par ces processus et la satisfaction primordiale et pour glisser vers les

⁹⁴ J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1973, pp.185-188.

relations aux autres, l'épreuve incontournable du manque est salutaire dans la continuité de l'investissement du monde symbolique que mène le sujet.

Dans ce champ de la constitution du sujet baigné dans les signifiants de l'Autre, le versant de l'aliénation conduit au versant de la séparation lorsqu'il s'agit d'accéder à la relation d'objet.⁹⁵

1.1.5. La séparation : les identifications pour une activité de pensée symbolique liée au désir

Les temps fusionnels indispensables pour le sentiment d'existence du sujet ne peuvent durer indéfiniment. L'illusion d'être tout pour la mère ne doit pas se prolonger sous peine de conséquences importantes. Il arrive encore d'accueillir des enfants à l'école maternelle affolés et terrorisés, explorant sans relâche leur nouveau lieu sans comprendre leur situation nouvelle. Une année au moins est nécessaire pour une adaptation progressive à ces nouveaux repères avec un aménagement des rythmes très adaptés de présence dans le nouveau groupe social.

La séparation, par le caractère pénible d'être confronté à une absence, pousse l'enfant à faire un « saut »⁹⁶ structurant (de son berceau maternel vers les signifiants langagiers) que le manque de la mère provoque. C'est par le truchement d'un jeu symbolisant les présences et les absences (symbolique de l'Autre) d'abord puis à l'aide des signifiants langagiers, qu'il accède à une activité représentative de la mère. Il franchira une étape importante, déterminante pour la suite, celle de ne plus être dans une expérience hallucinatoire de désir de cette période fusionnelle passée mais au contraire d'acquérir grâce à un temps d'attente des représentations des situations grâce à sa capacité psychique de penser (panser) ces événements. Son activité psychique servira à suspendre l'activité pulsionnelle pour l'orienter vers un support adéquat relatif à la réalité. L'expérience du manque conduit à la réalité selon le principe de plaisir, celui d'une baisse de tension d'énergie mais en évitant le déplaisir. Dans le champ de l'aliénation la nouvelle position du sujet à l'issue de l'expérience de séparation permettra à celui-ci de s'engager dans la culture grâce au langage en l'occurrence et d'investir le monde que l'Autre lui propose.

⁹⁵ Ibid, p.194.

La séparation de la mère

A un certain moment, la mère ressent chez son enfant la possibilité de supporter un peu de solitude. Il peut vivre un temps d'absence. Il faut savoir qu'au-delà d'un temps x , le visage de la mère ne peut plus être gardé en mémoire.⁹⁷ Si l'absence est trop longue, elle peut provoquer une régression voire un repli. Ainsi l'éloignement pendant un temps supportable illustre une des premières frustrations de l'environnement.

Lorsqu'on envisage un déroulement ordinaire des adaptations maternelles, malgré l'angoisse inhérente à l'absence, l'enfant est suffisamment préparé pour supporter le manque de la personne secourable. Les souvenirs qu'il garde en mémoire, inscrits, deviennent alors un secours bienheureux. Les traces mnésiques des temps fusionnels seront investies du désir de compenser un vide inattendu. Je pense à la voix de la mère, à ses paroles et aux propres activités motrices de l'enfant : jouer avec ses mains, etc. A partir et grâce à ces constructions et souvenirs, il existe une possibilité à se représenter la présence souhaitée par les données trouvées dans le champ disponible « du berceau » en suivant Lacan.

Dans cette situation l'enfant pourra attendre (car un retour est possible comme auparavant, habitué qu'il est aux retours réguliers de la mère) grâce aux souvenirs des allées et venues de cette personne : il y a une inscription des rythmes réguliers (les protosignifiants) et par là une appropriation d'un cadre de sécurité qui évite ainsi de se perdre dans des appels sans réponse. Ce sont des conditions structurantes dont l'existence trouve son sens à ces instants de solitude car elles offrent la possibilité bienheureuse d'une représentation mentale, d'une présence à partir de l'absence. Acte de pensée pérennisant dès sa naissance une pensée cognitive ultérieure.

En effet, pouvoir supporter l'absence et désirer la présence permet et incite le recours à la pensée dans une activité fantasmatique substitutive. L'expérience du manque est l'opérateur de cette activité car il induira par le truchement des signifiants langagiers une activité de remplacement toute subjective car guidée par le désir de retrouver la mère dans une expérience singulière. C'est le temps de se souvenir et de se rappeler les données appropriées que sont les images de la mère.

⁹⁶ Ibid. p.60.

⁹⁷ D. Winnicott, « La localisation de l'expérience culturelle » in *Jeu et réalité*, Gallimard, 1971, p.135.

Exemple d'une activité conduisant à la représentation symbolique : le jeu de la bobine⁹⁸

Le jeu exemplaire de la bobine est un recours structurant au niveau psychique : il prend naissance à cet endroit afin de supporter l'absence de l'Autre. Certaines traces mnésiques seront à nouveau reprises et investies dans un rappel de la mère sur fond de représentation dans l'épreuve de séparation. La capacité créative de l'enfant à ce moment est largement sollicitée. Je fais allusion au jeu célèbre du Fort/da qui illustre l'avènement de l'enfant dans le champ symbolique⁹⁹ grâce à la représentation d'une situation recherchée dans une mise en scène particulière.

L'activité fantasmatique :

A l'aide d'une bobine attachée à une ficelle, l'enfant, en présence de son grand-père (fait à ne pas négliger), lance l'objet par-dessus son lit pour ensuite le reprendre et cela plusieurs fois de suite, dont la mise en scène rappelle les allées et retours de la mère. Dans l'évolution de ce jeu les disparitions et apparitions de la bobine sont dans un deuxième temps scandées par des phonèmes invariables de fort et da dont le sens indique soit l'éloignement soit le rapprochement de l'objet. En suivant Freud, cette situation est pénible (l'absence de sa mère) voire traumatique, où l'activité spontanée du jeu de l'enfant dans ce qu'elle représente l'aide à retrouver cette présence maternelle désirée.

Vers le processus de symbolisation

L'enfant se placerait comme agent de l'action qu'il maîtrise joyeusement afin de surmonter un sentiment d'angoisse envahissant devant l'absence réelle. Il s'agit de couvrir l'absence par « autre chose » dans le vide de la séparation. Dans cette première manœuvre d'une représentation de chose que représente la bobine, un processus de symbolisation secondaire intervient dans utilisation des éléments langagiers confirmant alors l'appropriation significative de la langue maternelle : les mots à la place des choses se situent dans la seconde partie du jeu.

Ainsi l'absence permet une activité substitutive que le jeu illustre. Par un acte d'abréaction l'enfant s'engage dans une situation active dans le souhait de retrouver l'objet aimé, les éléments contingents du moment servant de support matériel. Les gestes répétitifs de

⁹⁸ S. Freud, (1920), « Au-delà du principe de plaisir » in *Essais de psychanalyse*, PBP n°44, Payot Paris, p.16.

⁹⁹ J. Lacan, « Propos sur la causalité psychique » in *Ecrits*, Seuil, Paris, p.187.

l'enfant, scandés par ces premiers phonèmes chargés de sens peuvent être reconnus comme libérateurs, permettant dans la mise en scène fantasmatique d'accepter la situation qu'impose la réalité. Dans ce jeu l'enfant intériorise la perte d'un élément de complétude avec l'Autre.

Les conséquences : le langage consécutif de la perte de l'objet a

Le jeu symbolise ainsi la perte d'un bout de lui-même et de la mère. La bobine représente cette perte : cette part de lui-même et de la mère.¹⁰⁰ Il s'agit d'une perte structurante, sésame de l'entrée de l'enfant dans le monde de la réalité, que « l'objet a » représente. Dans la séparation progressive d'une situation fusionnelle initiale, le sujet se constitue de désir que le manque a provoqué. Par un renoncement lui aussi structurant, il devient sujet désirant dans le monde nouveau que la réalité impose. Pour compenser ce défaut de jouissance, il s'engage dans une suite d'activités substitutives que le modèle du jeu démontre : début d'une activité créative qui ne représente que l'origine du long processus de représentations mentales dont l'origine est liée au manque de cette part intrinsèque à l'union représentée par l'objet a.

L'avènement à la réalité

La mère apparaît dans le champ de la réalité : la mère dans un premier temps symbolique (dans ses allées et retours) devient une puissance réelle que son absence révèle. En suivant Lacan dans son séminaire sur la relation d'objet l'enfant constate sa dépendance envers cette puissance et l'objet de ses dons devient alors symbolique. Les soins deviennent représentatifs de dons que l'enfant va reconnaître comme tels dès ces instants ; des dons symbolisant l'amour pour lui-même. Au-delà de l'objet, c'est l'amour de l'Autre que l'enfant recherche dans cet élément représentatif de quelque chose d'autre. Les objets dans leur rôle de représentation entrent dans le champ symbolique de la réalité ainsi constituée.

La séparation engage l'enfant dans des élaborations psychiques qui tamponnent un manque et dont les plus abouties permettent l'entrée dans le champ symbolique, celui des représentations mentales. Des traces mnésiques investies, l'enfant passera vers un remaniement de celles-ci pour une représentation mentale de choses (processus primaire) et enfin de mots (processus secondaire). A partir de l'absence de la chose, l'activité psychique

¹⁰⁰ S. Lesourd, Faculté de psychologie, Strasbourg, cours master 2007.

s'organise en un cheminement vers la représentation de celle-ci que le langage révèle pour être retrouvée dans les phonèmes du fort/da.

L'expérience est ainsi subjectivée dans cet acte de parole dont l'auteur est l'enfant. Il y a grâce au langage une nouveauté dans la répétition. Les phonèmes issus du champ de l'Autre prennent valeur de signifiants apportant pour l'enfant l'ouverture vers l'ordre symbolique que son désir guide dans une direction en lien au souvenir de la mère. Cette expérience prend naissance à partir d'une perte dont la conséquence est d'offrir une liberté créative dans le champ de l'Autre et qui s'illustre sur un scénario que soutient le désir inconscient.

C'est ainsi une illustration de l'acquisition du langage dont l'émergence salutaire prouve la nécessité du manque pour se réaliser. Le jeu dans sa mise en scène fantasmatique et langagière permet de supporter une séparation inattendue.

La séparation entraîne une modification dans la perception de l'enfant au niveau de la réalité : le manque fait comprendre à l'enfant que cette mère est bien réelle et qu'elle peut dans son pouvoir jouer de sa présence ou non. La frustration a pour conséquence un changement dans les représentations. Grâce au jeu qui dans une activité à la fois d'hallucination et de perception permet de ressaisir la situation dans l'acte de substitution qu'il représente : celui du passage de l'absence réelle à une présence sur fond d'absence donc symbolique. C'est le travail de représentation dont il s'agit et qui invite alors au travail des apprentissages de la réalité suivant ce modèle d'organisation psychique que le jeu précédent illustre. C'est l'accès à la capacité de symboliser qui a été ouvert par l'entremise de la séparation. Il y a bien une perte, cette part de soi et de l'Autre, pour une ouverture vers le champ de la créativité du sujet grâce aux signifiants langagiers. Ces derniers offriront au sujet la possibilité d'exprimer son désir dans l'usage même de sa parole.

La prise en compte de la réalité.

Le désenchantement que provoque l'absence de L'Autre, la mère assure inversement la constitution d'objet et la relation d'objet. Les objets deviennent extérieurs à soi par une perte initiale que la frustration a créée. Une relation nouvelle prend la suite de la relation fusionnelle et constituera le nouveau lien à l'Autre. La démarche nouvelle sera de retrouver toujours dans la recherche d'objet ultérieur l'objet premier perdu à jamais car le souvenir de la satisfaction première anime dans une quête sans fin la relation à l'Autre et aux autres. Le désir qui pousse le sujet vers une recherche échouée de la jouissance première ouvre le champ des possibilités

futures. C'est ainsi la réalisation de l'investigation du milieu environnant, « l'Umwelt » au sens freudien, à l'aide des signifiants de ce milieu pour réaliser sa propre réalité intérieure.

Le sujet constitué dans cette aliénation à la mère et par le manque créé par son absence, car elle désire autre chose, se sauve par l'abordage des signifiants de l'Autre dans leur part de re-présentation, d'une autre présentation de l'objet perdu. Dans ces recherches qui l'éloignent toujours plus de la première demande, il intègre dans ces demandes répétitives la réalité de son milieu grâce à son entrée dans le symbolique. C'est la séparation qui oblige l'émergence du principe de réalité, celui de la saisie du monde non plus sur un mode hallucinatoire mais sur un mode d'adaptation par un effort que l'activité psychique représente pour être en relation aux autres.

Freud qualifie le principe de réalité de nécessaire, comme un dispositif qui permet de distinguer ce qui vient de l'extérieur et d'en prendre compte pour orienter la recherche de satisfaction. En premier lieu, suite à la frustration ce qui vient du dehors, c'est la mère, constat qui permet à l'enfant d'une prise de conscience d'une séparation entre lui et l'environnement. Ainsi le principe de réalité sert au principe de plaisir mais en harmonie avec le milieu extérieur.

En conclusion

L'appropriation des phénomènes extérieurs pour vivre en lien avec le monde extérieur et la réalité psychique est dans ce cadre précis un travail de subjectivation propre à la destinée humaine. Les objets désirés, la mère d'abord, sont à un moment donné absents. Cette absence est salutaire car elle incite le sujet à inventer une nouvelle relation à l'objet, symbolique pour surmonter un vide angoissant. Cette relation offre au sujet la capacité d'utiliser la représentation de l'objet grâce au langage notamment et ceci dès son milieu d'origine, la famille pour se poursuivre à l'école ensuite. La transformation de la relation imaginaire pour une relation symbolique se réalise dans le souhait de retrouver la satisfaction première. Le désir qui anime le sujet le pousse en avant où chaque tentative est perdue d'avance. Il s'agit chaque fois d'une mise en route du sujet en intégrant dans ses expériences et découvertes la réalité environnante.

C'est un travail de conquête que le sujet doit soutenir. Il s'illustre sous ce terme de symbolisation du monde environnant guidé par le désir inconscient mais toujours présent dans l'actualité des relations aux autres. Ce qui manquait à l'enfant, c'est le sein. C'est le bout du

sein, plus exactement, en suivant Lacan.¹⁰¹ Une image pour représenter le phallus, bout d'accrochage à l'Autre, dans un rapport imaginaire, celui de la complétude et auquel il faut renoncer. Ce que la séparation induit dans ce moment d'absence de la mère parce qu'elle est ailleurs (j'évoque les Noms du père de Lacan) dans le sens d'être occupée à autre chose que son enfant, est la constitution d'un bord entre lui et le fossé, le bord de son berceau pour reprendre l'image de Lacan¹⁰² : il s'agit de retrouver l'objet perdu dans le champ de l'Autre, c'est-à-dire dans le domaine social soumis aux règles établies par la Loi. La réalité intérieure se constitue ainsi des expériences mémorisées et traduites en fonction de notre désir propre sans oublier la contingence.

A côté de la frustration d'autres épreuves sont nécessaires aux apprentissages. Les castrations symboligènes qui interdisent une cristallisation libidinale à certains stades en fonction d'une position imaginaire du sujet conduisent également l'évolution de la pensée dans l'ordre symbolique. Ces propos seront repris dans le chapitre sur les castrations.

Le jeu précédemment décrit conduit au domaine symbolique sur lequel la culture trouve son champ représentatif. Il appartient dans cet esprit aux processus d'apprentissage, l'activité psychique travaillant dans sa capacité à substituer une perte réelle à un objet qui la représente. Dans le troc¹⁰³ ainsi mené l'étude du jeu dévoile différents temps transitionnels : ils participent aux acquisitions langagières que les phonèmes de fort et da prouvent dans leur apparition et relèvent ainsi d'un processus d'apprentissage. C'est pourquoi extraire les grandes lignes de ce processus transitionnel conduit à dégager la trame d'un processus d'apprentissage de la réalité pouvant dans une permanence de procédure se traduire en concept dans le champ de l'apprentissage des savoirs. Le chapitre suivant reprend les propos précédents sur le jeu pour abstraire de ceux-ci les temps structurants et qui œuvrent dans le sens de l'abstraction d'une situation.

¹⁰¹ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, Paris, p.126.

¹⁰² J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris, p. 60.

¹⁰³ Correspondance de S. Freud avec S. Ferenczi : « Je vais te dire un grand secret, il n'y a pas de deuil, il n'y a que du troc. » in R. Roussillon, *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Puf, Paris, p.161.

1.1.6. Le processus transitionnel de symbolisation - processus d'apprentissage de la réalité

Le processus de symbolisation ouvre la voie à l'existence de la pensée secondaire. Chemin important car c'est dans ce registre secondaire que les apprentissages des savoirs se réalisent selon un ordre symbolique inhérent à la société. Ce dernier ouvre la voie pour l'accommodement d'une réalité extérieure à un jeu transitionnel entre l'illusion et la contingence dont l'issue aboutit à une réalité psychique, domaine de la pensée intérieure et d'une réalité extérieure. L'origine de ce processus se situe à l'orée de la vie que la période transitive induit, prenant au moment de la séparation avec l'Autre un chemin de la réalité trouvé dans la traversée de l'expérience du manque. Ce chemin est un processus qui conduit à un compromis, celui d'une création substitutive de l'objet perdu correspondant à une présence sur un fond d'absence. Pour le dire autrement, le processus de symbolisation se réalise suivant un processus transitionnel dans le sens d'une constitution progressive de la relation d'objet dans la réalité à partir de l'expérience de la frustration. A cet instant, le sujet se confronte alors au travail d'appréhension de son milieu suivant le principe de réalité et non du plaisir immédiat, obligeant un temps d'analyse des événements par le truchement des représentations déjà inscrites dans une réalité psychique qui se constitue sans cesse. Penser est un acte intériorisé, en suivant Freud¹⁰⁴, qui élève dans l'acte même le jeune enfant au rang de l'humain, dans un temps de cogitation variable suivant l'individu. L'activité psychique endigue la force pulsionnelle dont les effets peuvent être dommageables si celle-ci suit le libre cours associatif du processus primaire. Les interdits fondamentaux (les castrations) et les renoncements malgré une poussée libidinale constante obligent à la tempérance et restent les gardiens d'une vie possible en lien aux autres. La symbolisation est justifiée pour l'existence d'une vie possible dans le champ de la réalité, celui du social. Parler ainsi, c'est évoquer simultanément les apprentissages et le champ des exigences sociales nécessaires à la collectivité. En effet, l'activité symbolique sous-entend et appelle pour se réaliser un travail d'apprentissage selon un ordre fondamental extérieur que les lois représentent pour une vie collective et que l'enfant apprend tout au long de son éducation.

L'issue bienheureuse de ces phases symboligènes sera cette possibilité d'advenir dans le champ de la réalité pour trouver des vecteurs habilités et possibles pour la satisfaction du

désir inconscient. La pensée, qui se nourrit du désir, se poursuit dans la réalité grâce aux représentations acceptées selon les exigences sociales. C'est à partir de celles-ci que l'environnement prend une responsabilité dans les apprentissages grâce à l'enrichissement potentiel des apports qu'il propose au jeune sujet. Il est actif dès ces instants transitifs de partage des émotions et des événements traduits dans une langue que l'enfant s'approprie. Il conserve un pouvoir inducteur de pensée dans le rappel des souvenirs de sa présence rassurante avec une tolérance bienveillante que le processus symboligène exige. Le jeu du Fort/da est l'exemple classique pour illustrer l'entrée et le cheminement dans le champ des représentations de la pensée secondaire.

a- Les premières conditions pour le processus de symbolisation : le désir, le manque, les apports de l'environnement

L'expérience du manque vécu lors de l'absence maternelle appelle un travail de recherche de l'objet à partir d'un objet absent mais désiré : l'acte de symbolisation répond à cette recherche par le truchement du symbole langagier. En effet les objets puis le langage à disposition d'une activité ludique servent de relais à l'absence réelle de l'objet de complétude dans l'efficacité de représentation qu'ils proposent. Les supports intermédiaires soutiennent les forces vitales dans une direction que la pulsion de vie oriente dans la recherche de rattraper un manque inattendu. Celui-ci faisant brutalement suite au sentiment de toute-puissance. Le sujet traverse pour structurer sa vie intérieure et la rendre harmonieuse plusieurs expériences du manque.¹⁰⁵ Trois sortes de manques sont reconnues : la castration où l'objet est imaginaire, la privation où le manque d'objet est symbolique, et la frustration où l'objet est dans ce cas réel. Nous sommes dans cette troisième situation lorsque nous évoquons l'expérience de la frustration. La castration œdipienne apportera la phase finale de ce processus dans le sens d'une réglementation reconnue et d'un respect d'interdits inhérents à la société en général.

L'importance de l'environnement pour surmonter le manque : le cadre maternant propose un environnement qui devient familier et dont les éléments¹⁰⁶ qui l'habitent vont être « empruntés à l'expérience mais complètement transformés par le fait de l'expérience ». Ils sont engagés dans « l'Umwelt » de l'enfant et investis comme support de représentation. Les apports de l'environnement sont ainsi indispensables : le processus de la symbolisation se

¹⁰⁴ Ibid, p. 188.

¹⁰⁵ J. Lacan, (1956-57), *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, Paris, p.59.

¹⁰⁶ Ibid., p.51.

réalise à partir d'acquis primordiaux de ce cadre que j'aimerais considérer dans une fonction symboligène.

De plus elle est efficiente par la vertu d'un sentiment de sécurité¹⁰⁷ hérité de ces moments fusionnels précoces où le bébé est en totale dépendance. La présence de la mère, dans la régularité de ses présences (sur fond d'absence) apporte un rythme d'alternance que l'enfant repère et mémorise. Ceci a déjà été évoqué mais le rappel est important pour comprendre les possibilités futures de l'enfant dans ses capacités intellectuelles. Car dans une situation chaque fois nouvelle et qui suppose un moment d'angoisse rappelant le vide « du jeune enfant autour de son berceau »¹⁰⁸, il est opportun de pouvoir s'accrocher à du familièrement connu en tant que retour et rappel aux représentations antérieures. Dans le lieu intime mère-enfant spécifique où Winnicott évoque « la maladie ordinaire de la mère »¹⁰⁹ pour illustrer l'adaptation optimale du milieu, le jeune enfant nourri d'un apport narcissique suffisant et poussé par son désir se risquera à faire un pas initiatique : celui de franchir un vide créé par l'absence de la mère pour accéder à la satisfaction espérée. C'est à partir d'un champ constitué de données symboliques préalables qui confère un sentiment de confiance dès la régularité des présences/absences de l'environnement que les innovations seront possibles.

Dans l'exemple du jeu de la bobine, le processus transitionnel se réalise dans la proximité de la présence silencieuse du grand-père. Winnicott souligne et insiste tout au long de son œuvre sur l'importance de l'environnement dans l'évolution des processus psychiques de l'enfant. Il appartient aux conditions de réussite de ce processus.

Remarque : la disponibilité de l'adulte, en l'occurrence la mère, consiste dans le meilleur des cas à offrir à l'enfant un environnement sécurisant et facilitant les actes à venir. L'inverse induit un repli sur soi-même, une cristallisation des conduites, voire des conduites répétitives. Si l'entourage est trop changeant, instable, le saut initiatique demandé au jeune humain ne pourra se faire aussi aisément, c'est-à-dire être aussi créatif en fonction de son désir. L'expérience innovante des jeux des enfants se réalise dans un climat d'abstraction des nécessités vitales car elles sont prises en charge par le cadre et permet l'oubli provisoire de celui-ci dans sa stabilité même en invitant ainsi l'infans à d'autres activités de recherches.

¹⁰⁷ D. W. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant*, Science de l'homme, Payot, 1970, pp.43-65.

¹⁰⁸ J. Lacan, (1964-65), *Séminaire XI, Les quatre concepts de la psychanalyse*, Seuil, Paris, p.60.

¹⁰⁹ D. W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1969, p.138.

Les transferts deviennent possibles : l'environnement maternel est le lieu d'origine de l'émergence d'analyse de la réalité extérieure; Winnicott parle d'une tâche sans fin que chaque être humain aura à évaluer durant toute sa vie et dont personne ne parvient à se libérer.¹¹⁰ C'est dans la sphère intime, terreau fertilisant les représentations où l'initiation fondamentale originaire du processus des représentations mentales du sujet s'inaugure : l'enfant y a reçu les premières représentations dont il pourra se servir. La période transitive passée en tant que référence culturelle à ses propres pensées trouve à cet endroit sa justification car le processus de symbolisation fait appel à la mémoire et à la répétition des traces de cette présence perceptive de l'environnement en simultané d'une innovation résumée dans cette formule paradoxale du « trouvé/créé »¹¹¹.

Ces conditions rassemblées permettent une activité créative de jeu qui consiste à s'exercer dans le « détruit/trouvé » et « trouvé/créé » d'un objet quelconque ; c'est une négation des propriétés réelles de l'objet perçu pour y projeter l'image de l'objet désiré. C'est à partir du « trouvé » offert dans l'environnement que l'enfant créera la représentation désirée. Il prend ainsi son envol dans le champ de la symbolisation sur le terrain du transitionnel. Winnicott, en parlant d'objet transitionnel¹¹², assure à ce sujet que ce n'est pas tant l'objet transitionnel qui est important mais le processus : c'est-à-dire ce moment paradoxal du « trouvé/créé » vu et accepté inconditionnellement par l'entourage. Celui-ci s'abstient de toute intrusion à l'imagination de l'enfant lors de ces moments particuliers. L'environnement garde ainsi cette fonction de « holding » tant précieuse dans le sens qu'elle inspire à l'enfant un sentiment de sécurité et d'aventures à la fois, dans les expériences de sa vie et de ses découvertes au-delà de ses répétitions.

b- Le cœur du transitionnel : le paradoxe

Dans ce moment d'attente de l'Autre et peut-être de perplexité, un travail de transition se construit, soutenu par le désir d'un retour de la présence maternelle. Dans une tension naissante car la pulsion existe toujours et sa poussée est constante, le désir oriente la recherche de l'objet de satisfaction : il se réalise dans ces circonstances par un travail de substitution de l'objet désiré sur un autre objet trouvé dans l'environnement et sur lequel

¹¹⁰ D. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975, p.24.

¹¹¹ R. Roussillon, *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, le fil rouge, puf, 1995, p.160.

¹¹² D. Winnicott, opus cité, pp.132-144.

l'enfant projette la représentation voulue. Winnicott parle de paradoxe nécessaire à ce niveau-là.¹¹³

Le paradoxe : le processus paradoxal est lui-même incontournable dans le processus d'apprentissage de la symbolisation. Il relève de l'intermédiaire dans le sens d'un passage de l'illusion vers la réalité provoquant une situation où coexistent le non-réel et le réel de l'objet. Dans ce temps de solitude de l'enfant mais où « il peut s'en remettre à l'environnement », le rappel des pensées de la mère, le souvenir de cette dernière, est un recours nécessaire dans le sens qu'il contient et recèle des éléments secourables, ceux de soutenir l'enfant dans ses investigations nouvelles. Dans ce paradoxe qui est innovant d'une confusion structurante entre l'illusion et l'objectivement perçu, l'enfant trouve un élément (réel) sur lequel et autour duquel se reposent tous les scénarii possibles inimaginables en lien avec l'histoire personnelle de l'enfant et surtout en lien à son désir. Il crée à partir de là ses propres représentations. C'est le trouvé/créé simultané qui est nécessaire pour le travail du symbolique.

c- L'illustration du paradoxe

L'objet dans le Fort/da pour illustrer le processus paradoxal même du processus ; le jeune enfant, nourri d'un apport narcissique suffisant, doit pouvoir être dans une capacité psychique de faire un pas initiatique, celui de franchir un vide créé par l'absence de la mère, faire un saut pour accéder avec ses propres ressources à la satisfaction désirée. Les innovations seront possibles à partir d'un champ constitué de données symboliques, bagage nécessaire pour réussir la traversée paradoxale qui conduit à la réalité.

Enrichi de la part de l'Autre qui relève de la période transitive, l'enfant passe de l'hallucination à la réalité partagée par ce processus intermédiaire du « trouvé/créé ». Le sentiment d'obtenir l'objet, dès la mise en tension organique liée au souvenir d'une jouissance passée, devient caduc car l'objet de la réalité n'apparaît plus en fonction une simple hallucination.

Winnicott, à la suite de la théorie de Freud concernant la répétition et le principe de plaisir¹¹⁴, conçoit les jouets des enfants comme des objets transitionnels. Ils ne sont ni réels, ni irréels, et personne ne demande leur origine : « C'est un objet ambigu, entre deux, à propos

¹¹³ Ibid, p.124.

¹¹⁴ S. Freud, « Au-delà du principe de plaisir » in *Essais de psychanalyse*, PBP n°44, Paris, pp.13-54.

duquel on ne peut parler ni de réalité ni d'irréalité. »¹¹⁵ Dans ce lieu l'activité psychique dans son adaptation trouve un bénéfice qui structure la pensée dans le gain d'une capacité créative de représentation dans le champ des signifiants : la bobine du petit-fils de Freud représente ainsi le symbole de l'union du bébé et de sa mère.¹¹⁶ L'objet en bois qu'elle suscite est une représentation d'une partie de l'enfant et de la mère. Premier symbole matériel extériorisé dans les mouvements réguliers, répétitifs, représentant ce qui a déjà été perçu auparavant, c'est-à-dire la présence de la mère dans sa répétition des soins. Cette bobine n'est pas « la mère réduite en une petite boule de je ne sais quel jeu digne de Jivaro » insiste Lacan.¹¹⁷ C'est un petit bout de l'enfant qu'il doit perdre pour devenir à la suite sujet à part entière, c'est-à-dire ayant un manque, divisé et dépendant de l'Autre.

Cette partie (partie de lui et partie de la mère) sera perdue par la suite comme les enfants qui perdent leur objet transitionnel. Cette partie chute, tombe dans les limbes pour être relayé par la suite par l'objet a : « A cet objet nous donnerons ultérieurement son nom d'algèbre lacanien - le petit a. »¹¹⁸

Lacan n'hésite pas dans l'image de la perte d'une partie de soi et de la mère, de parler d'automutilation nécessaire pour franchir ce vide imposé par la distance relative de la mère. L'issue finale est l'entrée dans les signifiants langagiers après avoir élaboré, mis en scène et intériorisé cette perte. Car poussé au fond de lui-même par la force de vie dans une dialectique libidinale d'aller et de retour, l'enfant par l'abordage d'un autre support tel le langage découvre une terre nouvelle et prometteuse. Cette terre est le lieu du symbolique où les représentations mentales seront grâce au langage le support métaphorique et fantasmatique de notre position face au réel.

Dans l'expérience de symbolisation, le transitionnel est demandé comme temps intermédiaire pour élaborer le processus de représentation dont l'origine fut motivée par une perte particulière, celle d'une fusion de soi et de l'Autre. Dans ce temps plusieurs processus de pensée se superposent entre la représentation de choses vers la représentation de mots et c'est pourquoi la réalité psychique se sert d'étapes intermédiaires qui se situent entre les perceptions et les signifiants langagiers. Car tout ce qui n'est pas vu par les sens ne peut pas s'inscrire psychiquement et cette obligation conduit à une matérialisation des éléments en jeu

¹¹⁵ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, Paris, p.127.

¹¹⁶ D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, p.134.

¹¹⁷ J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris, p.60.

comme une extériorisation, une perception, afin d'être à nouveau repris, intériorisés grâce au langage. Il est intéressant de voir après les conditions exigées le processus découpé en plusieurs étapes.

d- Les étapes du processus de symbolisation : un meurtre de la chose, une extériorisation puis une intériorisation

De l'angoisse d'un vide ressenti, d'une situation difficile, une réponse a émergé que j'aimerais résumer ainsi en plusieurs temps : d'un meurtre de la partie de lui-même et de la mère en référence à l'automutilation, dans une mise en scène dont la propriété est une extériorisation sur un objet trouvé (dont les significations propres à l'objet sont niées), puis par intériorisation grâce au langage, ces trois actes se rejoignent sur la scène du paradoxe pour une représentation nouvelle dans le champ symbolique en lien au désir d'être avec la personne aimée.

Dans ce champ nouvellement traversé par le jeune sujet, l'existence d'une pensée intérieure se réalise invoquant alors les signifiants communs du langage de la présence/absence par un travail de compréhension et d'appropriation de son vécu personnel. Cette épreuve est subjectivée dès le choix des signifiants venant de l'Autre maternel. Ces signifiants représentent pour cet enfant la présence maternelle et conduisent dans leur agencement à une mise en scène fantasmatique du désir de sa présence. De plus il découvre dans la joie de l'appropriation d'éléments de son environnement maternel l'aisance du langage pour le jeu de jonglerie des représentations qui lui permet d'être de l'autre côté du rivage, celui du symbolique. Ce nouveau champ lui apportant à la fois la représentation d'une présence/absence recherchée et le plaisir d'une maîtrise d'une nouvelle situation sur les signifiants appropriés. La capacité à symboliser ouvre ainsi à l'enfant un champ nouveau, celui de l'appropriation subjective du langage dans les vocables (de son monde environnant) qu'il utilise à sa guise et que la recherche d'objet oblige.

Dans ce processus de glissement de l'hallucination de l'objet vers une réalité de celui-ci, Winnicott parle d'un travail de la subjectivité vers l'objectivité partagée par l'ensemble des individus du groupe social.¹¹⁹ La progression de ce changement concerne ce passage de l'objet perçu qui devient un objet reconnu ayant son altérité propre et distincte du sujet.

¹¹⁸ Ibid., p.60.

¹¹⁹ D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, p.14.

L'enfant apprend dans ce temps l'altérité des l'objets en général, à la reconnaître grâce au travail de recherche décrit plus en amont que les relations nouvelles exigent. De la complétude imaginée, une incomplétude de fait confère la dépendance de ce jeune humain envers la personne secourable. La mère apparaît selon sa propre volonté, elle devient elle aussi extérieure à lui. Il réalise ainsi sa dépendance au niveau de l'Autre. Pour l'atteindre, le processus seul de maturation ne suffit pas. Il faut toujours l'aide de l'Autre.

Dans la séparation, je le rappelle, l'Autre, la mère, n'est plus symbolique. Par l'absence éprouvée, elle devient réelle et séparée de l'enfant. Après avoir eu le sentiment de la détruire et de la haïr, l'enfant constate dans les retours réguliers sa survivance et son amour envers lui. Pendant l'absence momentanée, le processus s'engage, celui du transitionnel dans ce climat de sécurité assuré alors par le retour de la présence maternelle malgré la destructivité qui lui est imaginativement infligée.

Ce travail implique un cadre principalement défini par l'acceptation d'un ordre que les lois assurent et contrôlent. La symbolisation est justifiée pour l'existence d'une vie possible dans le champ de la réalité, celui du social. Parler ainsi, c'est évoquer simultanément le champ des représentations mentales et l'obligation d'une mise en place d'une loi nécessaire à la collectivité. La loi que l'enfant apprend tout au long de son éducation est aussi un élément fondamental du symbolique. Identifier voulant exprimer la reconnaissance des objets selon les critères de la communauté humaine dans lequel vit l'enfant... objets repris dans une activité créatrice toute singulière pour la poursuite de la réalisation d'un désir inconscient.

e-Les différents temps psychiques de la symbolisation

La pensée animique : dans les premiers temps de vie, la perception et la motricité sont requises pour une mise en scène d'une situation originale dont l'auteur est l'enfant qui s'appuyant sur le processus animiste de la pensée projette vers l'extérieur des scénarii personnels. La pensée qui s'emploie à donner vie à l'objet choisi est projetée vers l'extérieur sur le dehors comme dans les temps très précoces de notre vie. Cette pensée animique existe très tôt dans notre existence et donne ce caractère vivant à tous les éléments de l'environnement que l'enfant repère dans les mouvements et dans les apparitions des objets.

La bobine se situe dans les manipulations qu'elle subit dans la pensée animique : objet trouvé dans le champ de l'enfant et qui sert de support au « trouvé/créé » de Winnicott. Ce rapport nouveau démontre la capacité du jeune enfant dans ce jeu à faire des abstractions. Il

joue sur l'altérité de l'objet en lui supprimant pendant un temps nécessaire sa propre altérité par une autre identification en lien à la position désirante de l'enfant.

Pour l'exprimer différemment : abstraire les propriétés inhérentes de l'objet pour ne la saisir que dans une illusion perceptive où la prédominance de l'imaginaire est appelée en rapport avec la propre position désirante de l'enfant.¹²⁰ C'est le principe de plaisir qui se manifeste dans cette capacité à la fois hallucinatoire et créative et permettant aussi la décharge nécessaire de la tension pulsionnelle.

La mémoire pour le rappel de l'objet souhaité : dans le rappel des souvenirs, les traces mnésiques sont réinvesties et forment la mémoire. Je pense au souvenir de la mère dans sa position symbolique (les allers et retours) mis en scène principalement dans les mouvements de l'objet trouvé : le rappel de certains phonèmes entendus et retenus dans la reprise des phonèmes fort/da.

La position anale en lien aux manipulations : le plaisir de manipuler les objets est une autre particularité, en référence à une position érotique anale¹²¹ liée également au principe de plaisir.

L'hallucination négative est impérative : il est encore important de distinguer dans la traversée principale de la symbolisation la fonction de l'hallucination négative. Elle est en œuvre très précocement dans la vie de l'enfant par l'intermédiaire de la mère dans sa fonction « de rêverie maternelle » que j'ai évoquée au début de mon travail. La mère désirante dans son rapport fantasmatique à l'enfant projette ses pensées sur les faits, gestes et perceptions de l'enfant. C'est une première manière de traduire à l'enfant le monde dans lequel il émerge tout doucement. Elle recouvre ainsi par sa propre subjectivité relative à ses expériences les premières impressions de son bébé où les traces psychiques sont ainsi traduites. C'est par le mécanisme d'hallucination négative signifiant ainsi que la mère recouvre par ses propres représentations les perceptions de l'enfant : l'enfant découvre le monde de la réalité.

En rappel à ces périodes précoces le jeu n'est possible que par un travail du négatif : l'enfant pourra nier avec la complaisance de l'environnement la perception de l'objet pour le travail de symbolisation.

¹²⁰ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, Paris, p.35.

¹²¹ F. Dolto, *L'image inconsciente du corps*, Editions du Seuil, Paris, 1984, pp.107-146.

Il ne s'agit pas d'une pure hallucination d'objet comme dans les temps précédents où le principe de plaisir domine mais, comme l'a écrit Winnicott, il s'agit de quelque chose de paradoxal c'est-à-dire d'une conjugaison de mi-réel, mi-irréel, dont l'origine de l'objet n'est pas demandée à l'enfant. Par un mélange d'acquis des expériences passées, des apports de l'Autre et de sa capacité imaginative liée à l'énergie libidinale, l'enfant est en recherche possible d'une baisse de tension. Le résultat est à la hauteur de l'enjeu estimé : celle d'une acceptation de la réalité malgré ses frustrations. C'est alors le déploiement d'une représentation, d'une alternative à l'absence au manque servant de réponse au vide. Le gain d'images substitutives est intériorisé par l'appropriation des signifiants : ils sont utilisés dans un contexte particulier. Ils ont à ce moment de l'utilisation la propriété de représenter la situation désirée et de façon singulière propre à chacun qui donne le caractère subjectif de la représentation.

La perte de la jouissance primordiale, le lien au Totem. Mouvements d'extériorisation et d'intériorisation ne font que rappeler la symbolisation primordiale « du Père de la Horde Primitive comme le rappelle R. Roussillon.¹²² Le totem érigé (externalisation) n'était que pour rappeler le passage de la jouissance de l'objet à la régulation de celui-ci dans un milieu institué de ce fait (intériorisation).

Le temps transitionnel est une période pour la relation d'objet en lien à un cadre institué, en lien harmonieux avec la réalité extérieure. C'est aussi un renoncement de jouissance archaïque qui est imposé par la famille à l'égard de l'enfant. En suivant Lacan¹²³, le transitionnel permet dans son processus même le passage de l'être de jouissance vers le sens, vers une direction choisie dans le champ de l'Autre (le symbolique). Dans cette perspective c'est aussi la prise progressive de la conscience dont il s'agit, celle qui permettra de vivre en société ayant la capacité de faire des jugements pour la prise de la réalité partagée. Ce qu'on doit perdre pour arriver dans la réalité est le désir de complétude. Ce qui manque à l'enfant est « le phallus » que le sein représente à cette période de sa vie. En effet l'enfant doit perdre un objet imaginaire, « le phallus », que l'objet transitionnel pour un temps représente dans sa présence matérielle. Il doit aussi « chuter/tomber » pour finaliser par sa perte un terme à la fusion d'alors. Dans l'exemple du sein : l'illusion était d'avoir le « nipple », le bout du sein représentant le phallus. L'absence du sein amène à perdre l'illusion de l'omnipotence de

¹²² R. Roussillon, *Le plaisir et la répétition, Théorie du processus psychique*, Dunod, 2001, pp.160-161.

¹²³ J. Lacan, *Séminaire XVI, D'un Autre à l'autre*, Seuil, Paris, 2006, pp.92-104.

l'enfant. C'est-à-dire qu'il découvre progressivement le principe de réalité qui se manifeste surtout lors de l'attente de l'objet désiré. L'aire intermédiaire représente ainsi la perte du sein, c'est-à-dire la perte d'une partie de soi et de la mère. C'est très exactement la perte de l'union de la mère et du bébé. Ainsi l'objet transitionnel est ce symbole particulier.¹²⁴

En suivant Winnicott, ce n'est « ni l'enfant ni la mère »¹²⁵ mais les deux à la fois dont il faut se séparer dans le meilleur des cas pour autre chose, notamment l'acquisition du langage. Le passage à l'abstraction est une issue heureuse illustrée par la parole. Les signifiants dans leur valeur de représentation hissent le jeune être vers des possibilités métaphoriques innombrables telles que les poèmes, récits et toutes autres créations littéraires.

En résumé : le transitionnel pour l'abstraction. A cet endroit de pensées intermédiaires peuvent jaillir des productions dans ce champ transitionnel de créativité où nous sommes libres de toutes élaborations personnelles. Comme le disait J. Lacan avec humour dans son séminaire IV (p.127) : « nous pouvons être fous à condition de l'être séparément ».

De là l'enfant perd une position imaginaire. Ce qui manquera à cet enfant est une perte représentée pour un temps seulement par un objet transitionnel. Cet objet qui est « ni la mère ni l'enfant »¹²⁶ va également « tomber dans les limbes »¹²⁷. Car d'autres éléments entreront dans la scène des représentations, à savoir le bagage des signifiants langagiers dont la valeur symbolique se fera jour en fonction du désir de l'enfant.

L'accès symbolique que la fonction transitionnelle met en place est l'entrée dans le langage.¹²⁸ C'est l'utilisation subjective du langage qui est l'issue réussie dans ce parcours par l'appropriation de signifiants que le désir engage et motive surtout. Notre désir donne le sens de nos investigations dans le monde extérieur proposé et ordonné par l'Autre tout au long de notre vie. La capacité à symboliser ouvre ainsi à l'enfant un champ nouveau celui de l'appropriation subjective de son monde environnant, que la recherche d'objet oblige dans une identification progressive de la réalité extérieure. Identifier voulant exprimer la reconnaissance des objets selon les critères de la communauté humaine dans lequel vit

¹²⁴ D. W., « La localisation de l'aire culturelle » in *Jeu et réalité*, Gallimard, p.141.

¹²⁵ Ibid., p.14.

¹²⁶ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil Paris, 1994, p.35.

¹²⁷ D. W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, p.13.

¹²⁸ C. Conté, *Le Réel et le Sexuel, de Freud à Lacan*, 1994, p.282.

l'enfant... objets repris dans une activité créatrice toute singulière pour la poursuite de la réalisation d'un désir maintenant inconscient.

f- Conclusion

A partir de ces périodes qui sont nécessaires pour rentrer dans une réalité commune à tous, le jeune enfant peut maintenant s'engager dans des nouvelles expériences dont la plus structurante est l'absence de sa mère. Les fruits de cette expérience, si elle est bien traversée, conduit à l'émergence des représentations psychiques de l'enfant en lien à la réalité extérieure. Il y aura à l'issue d'une période qu'on appelle transitionnelle, une possibilité de se lancer dans la continuité de vivre à partir de ses propres représentations car l'enfant aura une réalité intérieure. Autrement dit, l'enfant sera capable se subjectiver son vécu, animé pour cela par l'instance vitale de son désir.

La relation d'objet se poursuit : elle est alors dans la voie pour la recherche du désir de retrouver l'objet de jouissance que l'hallucination dans les temps primordiaux mettait à portée. Ce lien à l'Autre assure les investigations de l'enfant dans le champ de cet Autre maternel dont l'issue est fondamentale : l'entrée dans le monde symbolique, porté par le langage. Le transitionnel est une illustration de la naissance du milieu symbolique pour l'enfant (car le monde symbolique est antérieur à la naissance de l'enfant) qui s'ouvre dans le milieu familial pour se poursuivre ensuite dans le milieu de l'école.

Ainsi, au moment des séparations possibles, relevant en suivant toujours Winnicott d'une dépendance relative de la mère, que celle-ci pourra évaluer, l'enfant ayant un « vrai-self » s'engage dans cette voie, celle de la symbolisation. *Winnicott travaillait le plus souvent avec de très jeunes enfants n'ayant pas encore dépassé la période œdipienne. L'auteur s'attachait dans ses travaux et dans sa clinique à faire émerger à nouveau le « vrai-self » de l'enfant, afin qu'il puisse reprendre une continuité d'existence, une spontanéité en lien avec l'environnement.*

Ceci ne va pas de soi, et oblige ce dernier à un travail de perte et de remaniement, de recours substitutif de représentation, d'imagination, de mémorisation, mais surtout de parole. L'enfant dont le souvenir du paradis perdu est bien présent, saisit d'autres satisfactions secondaires en lien à la satisfaction primordiale. Dans cette recherche, les voies représentatives sont requises, dont la voie du langage, la plus apte par sa structure même à offrir pour la satisfaction du désir inconscient un chemin qui mène en même temps le jeune

sujet vers la vie. L'issue sera évidemment une liberté créative que l'imaginaire viendra nourrir à condition d'être amarrée dans le champ ordonné par l'Autre, celui du symbolique. Ce sera après l'intime le passage dans le milieu public.

Perte de la complétude, gain symbolique

C'est dans ces moments intermédiaires que la perte d'une partie de soi et de la mère se réalise au profit d'autre chose que j'appellerai « gain symbolique ». Cette aire transitionnelle évolue en une aire culturelle car l'objet transitionnel représenté par le pouce, un nounours ou un bout de drap, se perd aussi, il tombe dans les limbes pour laisser place à un manque. Celui-ci est à la source de notre capacité créative, imaginaire, propre à chacun et dont nous ne nous séparons jamais.

Du sujet où la jouissance de l'objet se vivait dans une période d'omnipotence illusoire grâce au dévouement du milieu maternel, l'expérience salutaire de la frustration fait advenir le sujet dans le champ de la réalité partagée par tous. C'est dans l'aire transitionnelle repérée par Winnicott que se réalise ce temps de perte et de substitution d'objet. Ce qui advient consécutivement, en suivant Lacan, c'est l'objet du manque, objet a dans un rapport de « $\$ \diamond a$ ».

C'est la perte du sein (représentant le phallus) qui conduit à la constitution du manque marquant une subjectivité en lien avec la réalité.

Plusieurs conditions sont nécessaires dont le sentiment de confiance issu du sentiment de sécurité que la mère a pu établir. De là la capacité créative du bébé est en œuvre dans cette période charnière, elle permet une nouvelle situation, où l'imaginaire et le symbolique se nouent avec le réel donné et éprouvé, le jeu en est une illustration. Nous sommes à la source des identifications où l'enfant peut distinguer maintenant de façon progressive en fonction de sa compréhension la réalité extérieure de sa réalité intérieure.

Le transitionnel et la séparation

Pour que la séparation advienne, il faut, en suivant Amori dans ses écrits¹²⁹, que le sujet soit en mesure de suspendre sa quête d'une satisfaction immédiate. Le transitionnel se fait

¹²⁹ M. Amirim, *Raconter, démontrer, ... survivre*, collection Humus, subjectivité et lien social, érès, 2007, p.56.

jour dans cet interstice. Cette suspension fait à son tour advenir le processus de symbolisation que Lacan¹³⁰ a repéré dans le concept du transitionnel. En effet le passage transitionnel se conçoit pleinement dans ces situations de jeu où l'enfant contraint à une absence conçoit sa propre réalité sur les formes qui se présentent dans les objets de son milieu. Les objets choisis rappellent quelque chose de son vécu (la bobine est un objet qui roule et invite à une analogie des allées et retours de sa mère) et il y projette une signification en lien à ce rappel donnant alors une maîtrise d'une réalité : il peut investir la scène selon son désir, celui de l'union avec sa mère.

1.1.7. Le stade du miroir : du miroir de la mère au stade du miroir de Lacan - Le temps des identifications secondaires

De la captation de l'image de l'Autre où l'on peut se perdre, se profile dans ce passage transitionnel le domaine des identifications en lien à la réalité que la figure paradigmatique du miroir illustre comme une fonction exemplaire de la séparation.

Le stade du miroir est une figure conceptuelle centrale pour comprendre la constitution du sujet : elle est celle qui traverse le monde imaginaire des formes pour l'investir ensuite dans un travail d'identifications en lien au principe de réalité.

L'utilité de s'appuyer sur l'objet spéculaire est antérieure au « miroir de Lacan ». H. Wallon témoignait dans le journal de psychologie¹³¹ de l'intérêt de l'expérience du miroir permettant à l'enfant de pouvoir unifier son moi car il fallait élucider le mécanisme de la reconnaissance de soi dans l'image. En l'occurrence l'enfant ne se reconnaît pas.

Mais Lacan relève l'intérêt que l'enfant manifeste devant la forme qui se présente face à lui : les gesticulations qu'il exerce face à son reflet témoignent de l'investissement de l'image dans une appropriation progressive de celle-ci pour s'y reconnaître et s'y retrouver ensuite. Ce passage devant le miroir représente dans ce déploiement exemplaire le passage de l'infans dans le champ symbolique : ce qui vient de l'extérieur, le monde qui se présente au jeune humain est repris par lui-même suivant son désir que le manque d'objet anime. Il engage ses

¹³⁰ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, Paris, 1995, pp.25-39.

¹³¹ Journal de psychologie, novembre décembre 1931, tome XXVIII, pp.705-48.

propres recherches et déterminations : le jeu de la bobine est soutenu dans sa création par le désir de revoir la présence maternelle. Cet objet qui roule lui renvoie quelque chose de son histoire, et l'enfant y reconnaît un trait maternel : c'est alors qu'il l'investit en rappel aux allers et retours symboliques primordiaux qu'il peut maintenant maîtriser selon un scénario de sa vie intérieure.

Le jeu du Fort/da est à ce propos une illustration de ce concept : le résultat se résume par une intériorisation singulière d'une situation qui était au départ imposée par l'absence. L'angoisse mise à nue oblige le recours au fantasme : il couvre alors un réel insupportable par une traduction qui subjective l'expérience et que le langage écrit dans une énonciation originale et propre à chacun. La bobine venant de l'Autre qui rappelle dans sa forme quelque chose de sa mère, permet de renverser une situation au départ désagréable en une libération fondatrice de la vie du sujet. Les mots de la pièce du théâtre qui se déroule, garderont une valeur de représentation, une valeur symbolique de la perte initiale et subie enrichissant le domaine des signifiants de l'enfant à partir desquels il se reconnaît alors et dont il pourra user ensuite.

Dans le premier temps du miroir en suivant le chemin de l'aliénation, le sujet se constitue d'abord par le monde des formes, rappelant la période transitive. L'Autre dans l'image qu'il propose au départ est un support d'identification de soi et sur lequel il est possible de se reconnaître ensuite.

Dans le second temps du miroir que la séparation provoque, les identifications évoluent : d'une captation initiale que la théorie de la « Gestalt » illustre, l'identification plus symbolique devient possible pour l'humain car l'enfant investissant l'image ne s'y perd pas. En effet, dans l'expérience du miroir, l'enfant s'engage dans des attitudes qui le ravissent et dont le résultat est à associer à une recherche de lui-même, dans un rapport bien précis : celui de ses propres sensations avec l'image qu'il produit.¹³² Le résultat crée un rapport entre ses propres sensations et l'image qui se réalise suivant les mouvements de son propre corps : ses recherches et les découvertes s'inscrivent et se lient à ses expériences proprioceptives. Le sujet constitue ainsi son enveloppe imaginaire, son moi, à partir de ce qu'il perçoit venant de l'extérieur : « Le sujet saisit la totalité de son corps dans la réflexion spéculaire. »¹³³

¹³² B. Ogilvie, «Le stade du miroir » in *Lacan, le sujet*, Puf, Paris, 1987, pp.102-107.

¹³³ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, Paris, p.186.

Ainsi le stade du miroir démontre une évolution psychique particulière de l'humain : celle d'intérioriser à partir de l'extérieur des données pour en faire une appropriation personnelle. Elle permet de comprendre la prise de conscience de soi par l'intermédiaire de l'image des autres dépassant le rapport duel, sans être captif mais enrichi d'un trait de l'Autre. En effet la jubilation dont parle Lacan dans son article sur le stade du miroir est liée à la découverte entre l'image globale perçue et les effets que l'enfant produit sur cette image à l'aide de ses propres investigations.

Le sujet se constitue ainsi suivant ce concept : l'autre par l'image et la parole qu'il propose donne un support à la propre idée de soi : le passage du spéculaire apporte un point d'origine structurant, celui de pouvoir imaginer et d'envisager même si c'est dans le futur (car l'enfant à ce stade est très déficient sur le plan de l'autonomie) sa forme totale humaine par l'intermédiaire de l'aide de l'Autre qui lui offre son modèle mais sans s'y confondre. Plus généralement, les autres dans l'image qu'ils renvoient, servent de supports d'identification pour appréhender la visée future de l'infans. Parce que l'enfant naît dans une situation de dépendance due à son immaturité biologique mais où les capacités visuelles permettent d'appréhender globalement par anticipation ce qu'il deviendra.

Il s'appuiera sur les figures parentales au début, puis sur les figures plus éloignées comme ses maîtres et ses camarades par la suite. En suivant Lacan, le miroir donne une base au niveau de la structure psychique : un point d'origine, concernant la forme puis dans un second temps toujours grâce à l'Autre une direction à suivre, celle d'une suite d'identifications au fur et à mesure des découvertes et appropriations en relation aux autres dans un rapport symbolique.

L'expérience du miroir est la clé des identifications plus partielles, elle est un modèle incontournable sans lequel le sujet ne pourrait s'appuyer pour trouver les voies de son désir : « L'identification spéculaire est le soutien de la perspective choisie par le sujet. »¹³⁴ A partir de cela les identifications secondaires c'est-à-dire symboliques prennent le relais : les identifications partielles, suivant un trait de l'Autre, correspondent à une prise en soi de quelque chose de l'autre pour se l'approprier dans le souci de se voir aimable dans le champ de l'Autre. Il représente un acte plus élaboré étant donné son caractère structurant dans une prise de conscience de soi s'abstenant d'un rapport d'agressivité que le rapport duel du champ

¹³⁴ J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux*, Seuil, Paris, p.241.

imaginaire induit. Marqué par la reconnaissance de l'Autre qui le signifie singulier dès sa nomination, l'infans peut concevoir sa totalité humaine marquée de plus par cet effet de langage: « le stade du miroir illustre en une situation exemplaire la matrice symbolique où le je se précipite en une forme primordiale avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet. »¹³⁵ Tout le chemin qui mène à la réalité symbolique se résume dans cette éclairante démonstration rythmée en deux temps où la fonction paternelle dans la présence du langage vient apporter sa pierre structurante pour la continuité de la constitution du sujet dans le champ symbolique.

Cette période est un temps fécond pour le sujet car il se constitue dans sa dépendance à l'Autre mais nommé et séparé par lui dans le champ de l'Autre : il est maintenant représenté par un signifiant (son nom en l'occurrence) pour un autre signifiant. Marqué par ce dernier, il est animé du désir constitutif de sa position subjective qui le lance ainsi dans une direction en fonction de ses recherches de l'objet manquant. C'est une véritable transformation du sujet : deux événements se produisent simultanément, l'aliénation à une image par l'intermédiaire d'une forme et la prise de conscience sur fond d'identifications d'un devenir visé à partir de celles-ci.

En conclusion, la construction du sujet, à travers la figure paradigmatique que Lacan nous propose dans ce concept du miroir se résume en une opération singulière au niveau individuel mais structurante dans ce qu'elle induit (aliénation et identification), car l'issue change radicalement les relations futures de l'être humain.

L'aliénation concerne la dépendance de l'homme aux autres, sans lesquels il ne pourrait survivre et sans lesquels il ne pourrait se construire. C'est par l'image qu'ils offrent que l'édification humaine peut se faire. Car malgré la vitalité que manifeste l'organisme, le corps ne peut exister et s'unifier que dans un rapport de reconnaissance et d'appropriation de l'Autre.

Le deuxième temps, celui des identifications où le langage joue dans sa fonction symbolique son rôle constitutif à la suite de l'image : l'enfant est représenté par un signifiant qui vient de l'Autre ; en premier lieu le choix du prénom véhicule le côté fantasmatique des parents en lien au signifiant ainsi retenu et dans un rapport aux autres signifiants.

¹³⁵ J. Lacan, « Le stade du miroir » in *Ecrits*, Seuil, Paris, p.94.

Les identifications consécutives au stade du miroir

Représenté par un signifiant venant de l'Autre, l'enfant progresse dans son cheminement subjectif grâce aux identifications suivantes : d'un moi idéalisé à la toute puissance vers un moi de la réalité : en effet, la séparation faisant son œuvre le système perception-conscience que Freud introduit dès l'Esquisse¹³⁶ subit les modifications correspondantes : d'un moi primaire réel du début où la pulsion trouve son objet au niveau de l'organisme pour créer un corps autoérotique vient se succéder un moi narcissique primaire engendré par le sentiment d'existence que la satisfaction a provoquée. De là, par l'expérience du manque, advient un moi secondaire plus enclin à reconnaître la réalité extérieure.¹³⁷ Les véritables identifications correspondent aux identifications secondaires liées à un Idéal du Moi rompant d'une position imaginaire, c'est-à-dire un temps succédant au stade du miroir : l'enfant est unifié par la forme globale qu'il perçoit de lui-même dans le miroir, il peut ensuite choisir de s'approprier en fonction de son désir un trait de l'autre pour en faire quelque chose à soi. Il ne faut pas oublier que ce choix est aussi dans la perspective de se sentir aimable dans le champ de l'Autre.¹³⁸

Nommé et séparé, l'infans s'engendre comme sujet, celui-ci est alors animé dans une recherche de satisfaction de désir que les représentations successives pourront satisfaire mais jamais dans une totalité espérée. Dans le meilleur des cas, les représentations s'orienteront de plus en plus vers le champ de la culture que l'institution scolaire proposera en temps voulu au travers des savoirs à acquérir et des modèles que les rencontres pourront provoquer. Mais pour le permettre il faut franchir le passage œdipien indispensable pour accéder au monde de la réalité commune.

¹³⁶ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, 1979, pp.306-396.

¹³⁷ Joël Birman, « Corps et forme de subjectivation en psychanalyse » dans *Les limites du corps, le corps comme limite* sous la direction d'André Michels et Patrick Landman, érès, 2006, pp.232-236

¹³⁸ J. Lacan, *Séminaire VII, L'Éthique de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1986, pp.185-190.

1.1.8. Le complexe d'Œdipe, cadre instituant pour les identifications secondaires

Le mythe de la Horde primitive dans *Totem et tabou*¹³⁹ apporte une explication de l'origine d'un ordre institué par des lois aboutissant à la vie civile possible. Pour l'existence de l'institution sociale le parricide est un interdit fondamental que le totem rappelle dans la représentation du père mort. Ensuite Freud s'appuie sur le mythe d'Œdipe pour nous faire comprendre le tournant décisif de la vie du sujet lorsque celui-ci doit intérioriser d'autres interdits catégoriques, notamment celui de l'inceste.¹⁴⁰ Les interdits sexuels permettent dans la reconnaissance de l'existence de parenté les échanges possibles selon des règles reconnues par tous.

En lisant les travaux de Claude Lévy-Strauss qui travaillait sur les mythes, l'interdit de l'inceste est présent dans une grande majorité des sociétés : il est un point structurant de celles-ci permettant une différenciation entre la famille et l'extérieur. Plus largement le système de parenté trouve sa raison d'être par le processus logique qu'il entraîne pour créer une limite entre « un nous des autres »¹⁴¹. Parler de limites sous-entend des restrictions à certains désirs. Par exemple dans le mythe de la Horde primitive, la jouissance archaïque d'user de toutes les femmes du clan est largement prohibée après le meurtre du père jouisseur. Au niveau individuel ce rappel d'interdits existe pour une vie harmonieuse entre les désirs particuliers et l'intérêt collectif. Freud admettait la difficulté de ce travail : « Quiconque connaît la vie psychique de l'homme sait que presque rien ne lui est aussi difficile que de renoncer à un plaisir qu'il a une fois connu. »

Ainsi, au point théorique incontournable pour saisir l'articulation possible entre le désir inconscient et les lois, Freud s'appuie sur les récits précédemment évoqués dont le mythe d'Œdipe.¹⁴² L'Œdipe joue le rôle d'organisateur de la vie psychique¹⁴³ permettant à l'enfant dans ses renoncements successifs de pouvoir substituer aux objets d'amour premiers d'autres objets plus en harmonie avec les exigences de la société.

¹³⁹ S. Freud, (1913), *Totem et Tabou*, Paris, Payot, 1965.

¹⁴⁰ S. Freud, (1924), « La disparition du complexe d'Œdipe », O.C.F. / P., XVII, pp.24-33.

¹⁴¹ L. Barry, *Comprendre C. Lévy-Strauss*, Sciences humaines, Hors série spécial n° 8, p.18.

¹⁴² R. Roussillon, *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Le fil rouge, Puf, 1995, pp.139-163.

¹⁴³ C. Chabert, « Le temps d'Œdipe » in *Libres cahiers pour la psychanalyse*, Editions in Press, n°12, p.139.

Le chemin de la réalité que les interdits induisent

Premier renoncement

L'enfant doit renoncer à être l'objet de sa mère : le phallus¹⁴⁴, pour pouvoir diriger ses intérêts du côté symbolique et ceci grâce à l'intervention d'un tiers, le père en l'occurrence. En 1916¹⁴⁵, Freud écrivait que : « La tâche du fils consiste à détacher de sa mère ses désirs libidinaux pour les rapporter sur son objet réel étranger. ». Ainsi l'enfant découvre par l'entremise du père qui sépare la déception première, celle de renoncer à sa mère. Mais à partir de ce deuil, il sera en mesure de rechercher d'autres réalisations substitutives de son désir. Si ce refoulement se met correctement en place, l'enfant, grâce à cet interdit qui est dans le registre des castrations que nous verrons par la suite, est à même de pouvoir trouver des solutions, des succédanés lui permettant de remanier sa vie psychique pour une vie sociale possible. En suivant Freud : « chaque nouveau arrivant doit arriver au bout du complexe d'Œdipe » La fin du complexe se résumant aux renoncements à ses premiers amours et de pouvoir s'orienter vers des nouveaux objets dans l'abandon de l'investissement libidinal envers la mère.¹⁴⁶

a) Tout au début : l'enfant s'imagine être le phallus imaginaire de la mère.

Le moi dans la fragilité du moi primordial, s'appuie sur la figure de la mère : dans son sentiment de dépendance il désire être l'objet du désir de la mère. Plus précisément, il désire être le phallus imaginaire pour répondre au désir maternel.¹⁴⁷ Ainsi l'enfant se fait l'objet en fonction du désir de l'Autre et accepte dans cet état de séduction à se reconnaître comme objet de jouissance dans le registre d'une identification imaginaire.

L'enfant peut jouir de la jouissance de sa mère dans ces moments primordiaux de relation à l'Autre. On peut estimer le pouvoir de la mère mortifère pour l'enfant si cette dernière use longtemps de cette emprise. Dans ce lien fusionnel cette image séductrice représente dans un premier temps un surmoi archaïque de toute-puissance et de captation : celui-ci devra perdre son pouvoir dans cette instance imaginaire afin de laisser place à un surmoi secondaire plus enclin au champ symbolique. Le « faux-self » de Winnicott et le

¹⁴⁴ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Paris, Seuil, p.84.

¹⁴⁵ S. Freud, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, p.317.

¹⁴⁶ S. Freud, « La disparition du complexe d'Œdipe » in *La vie sexuelle*, Paris, 2005, Puf, pp.117-122

¹⁴⁷ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Paris, Seuil, pp.28-29.

« faux-semblant » de Lacan se déduisent de cette période qui persiste chez l'enfant dans un défaut d'appropriation subjective de l'environnement. Il faut laisser à l'enfant une liberté nécessaire dans ses choix de vie. C'est pourquoi l'intervention d'un tiers extérieur demeure centrale dans ce jeu spéculaire qui appartient au registre imaginaire.

b) L'identification au père

Le père intervient comme Autre séparateur pour maintenir et instaurer un ordre symbolique en lien à la Loi. Dans cette instance représentative de l'Autre il permet à l'enfant de quitter le domaine de l'imaginaire où le phallus semble être accessible selon une représentation suivant le bon vouloir tyrannique maternel. Il s'agit de comprendre et de renoncer à être un objet de séduction qui correspondrait à une identification sclérosante.

Il est nécessaire pour l'enfant se constituant psychiquement de lui interdire certains désirs, de proposer ainsi une alternance qu'il trouvera dans l'expérience du manque. Il doit être en position de recherche désirante pour ne pas se figer dans une position imaginaire et de répondre dans ce contexte uniquement à l'attente maternelle.

En suivant S. Lesourd¹⁴⁸, la mère doit être interdite au sujet par la présence du père qui se fait l'acteur et l'agent de ce passage. Il faut quitter une place, parachevant un imaginaire de la complétude phallique¹⁴⁹ dans le registre du principe de plaisir. Car la triade imaginaire mère-enfant-phallus est difficilement viable sans l'introduction d'un tiers pour la mise en place du symbolique. Il faut absolument l'intervention de la fonction paternelle¹⁵⁰ pour rentrer dans le champ des représentations liées aux savoirs de l'école. Malgré tout le choix initial d'objet d'amour reste la mère en suivant Freud, et le père par son intervention place l'interdit de l'inceste qui marquera de ce fait les différences générationnelles. Le père réel sera le père de la castration, qui dans la réalité est chargé d'interdire non pas dans une toute puissance mais soumis lui aussi aux mêmes interdits acceptés et intériorisés.

De plus, le tiers extérieur rappelle que la mère doit dans son intérêt pour le phallus¹⁵¹ désirer ailleurs et autre chose que son enfant en tant qu'objet. Dans cet interdit de la mère, l'enfant se retourne vers le père porteur potentiel du phallus : il cherchera donc à s'identifier à

¹⁴⁸ S. Lesourd, *Les parlottes de la post-modernité*, Collection Humus, érès, 2006, p.63.

¹⁴⁹ Ibid., p.66.

¹⁵⁰ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Paris, Seuil, p.81.

¹⁵¹ J. Lacan, opus cité, p.82.

celui-ci. Selon Freud : « l'enfant, renonçant à la satisfaction de ses désirs œdipiens frappés d'interdit, transforme son investissement sur les parents en identification aux parents. »¹⁵²

L'identification précédente glisse ainsi vers une identification au père, élément séparateur d'une relation en miroir ; le père, dans sa menace de castration, équilibre une situation où l'enjeu est l'avènement du sujet dans le champ du symbolique régi par le principe de réalité. « C'est le père qui dans sa fonction, sépare et introduit le symbolique. »¹⁵³ Il en résulte une identification non plus imaginaire mais à l'autorité dont l'instance est représentée dans le surmoi en tant qu'autorité paternelle.

La situation œdipienne s'équilibre ainsi par la puissance paternelle. La fonction du père est fondatrice de l'ordre symbolique par le renoncement qu'elle impose et la base symbolique qu'elle construit : celle d'une articulation entre les choix d'objets de la réalité et le désir inconscient du sujet. Elle est aussi une promesse de devenir. L'enfant intériorisera une figure paternelle que Lacan désigne sous le terme de père imaginaire et qui ne correspond pas tout à fait au père de la réalité.¹⁵⁴ Cette promesse est remise en question à l'adolescence lorsqu'il faut quitter le domaine de l'infantile. Les conséquences sont importantes et entraînent à nouveau un remaniement identificatoire. La nouveauté invite à l'ouverture vers d'autres choix d'objets suite au deuil d'objets premiers en lien au principe de réalité.

Dans la nouveauté le lien à la mémoire : l'intrication de la pulsion de mort à la pulsion de vie. Aller vers des choix substitutifs aux premiers objets dans les nouvelles identifications et les processus d'analyse qui s'en suivent relève d'un rappel constant au souvenir dans la nouveauté même. Car on ne peut identifier que ce qui est déjà connu : « Ce qui peut paraître un renoncement est en réalité une formation substitutive ou un succédané. »¹⁵⁵

Nous glissons vers les processus secondaires caractérisés par le principe de réalité. Mais avant il est indispensable de parler des castrations, concept central du complexe d'Œdipe. Point nodal dans le processus œdipien car elles permettent le réajustement de l'organisation du désir. Il s'agit toujours de diriger par étayage progressif les pulsions vers des choix d'objets de plus en plus reconnus par la société.

¹⁵² J. Laplanche et J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Puf, 1997, p.472.

¹⁵³ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, p.84.

¹⁵⁴ Ibid., pp.84-85.

1.1.9. Les castrations

Comme son nom l'indique et en rappel aux menaces de castration dont l'enfant garçon peut être l'objet (fantasme de castration), le corps est le support imaginaire dans ce travail d'élaboration de la modification subjective.

Les castrations visent l'image du corps dans des transformations où un tiers, le père symbolique, intervient à un temps voulu et nécessaire. C'est l'Autre qui dans son acte de poser des limites à l'enfant, intervient de façon progressive et adaptée mais catégorique en fonction des capacités de l'enfant. Ces progressions appellent les étapes suivantes : ombilicales, orales, anales, œdipiennes, et qui correspondent à la possible acceptation de recevoir l'interdit de l'acte. Il s'agit de passer à une gradation mesurée dans le registre de l'autonomie du sujet.

L'interdit corporel accepté par l'enfant se transforme en un gain dans le champ symbolique, celui de la civilisation. C'est le passage d'un interdit de jouissance vers une représentation symbolique. Par exemple, l'interdit de mordre conduisant à la possibilité d'une abstraction possible, la parole, dont le langage est le support majeur. Il arrive régulièrement en maternelle de rencontrer en début de scolarité des enfants qui mordent les autres enfants, provoquant de vives inquiétudes chez les enseignants : le temps faisant son travail, ces enfants perdent cette forme agressive de lien à l'autre en même temps qu'ils gagnent la capacité langagière. Très peu d'enfants subsistent dans ce registre corporel dès lors qu'ils découvrent d'autres voies représentatives qu'offre leur nouvelle vie sociale.

C'est pourquoi les castrations sont des passages qui doivent être irréversibles, justifiant l'usage de ce signifiant ainsi employé. Si elles sont menées à leur terme, l'organisation libidinale peut s'établir en lien à l'Autre et aux autres afin de rendre possible des activités symboliques demandées dans la sphère du champ social et en l'occurrence à l'école. Ce passage d'une position narcissique primaire du sujet vers une position relevant du narcissisme secondaire où un réinvestissement des objets se produit en fonction de la réalité est salutaire : il évite la persistance d'un clivage du moi où un sujet obéit, exécute, selon une convention rigide sur le modèle de la séduction maternelle. Car cette séduction empêche l'enfant d'une

¹⁵⁵ S. Freud, « Le créateur littéraire et la fantaisie » dans *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1985, p.36.

puissance créative nécessaire. L'objet à ce niveau n'est pas encore perçu dans une réalité commune. Je fais allusion au « faux-self » de Winnicott¹⁵⁶ (ou du « faux-semblant » de Lacan). Il s'agit d'une convention figée sans valeur symbolique car non appropriée par le sujet qui reste dans une aliénation totale ou de repli sur lui-même. Les interdits ne furent pas, à une époque donnée, posés d'une manière adaptée respectant la place désirante du sujet. Dans ces situations il reste une crainte des changements (crainte mortifère) car l'Autre maternant reste lui aussi dans une jouissance non phallique.

Les castrations relèvent d'une « métaphore paternelle » pour ordonner à l'enfant le chemin libidinale à suivre qui le lie aux autres. Si l'environnement est suffisamment bon, en référence à Winnicott, l'enfant ne choisit pas car il n'a pas à choisir. Certaines données sont à accepter car l'agent, le père interdicteur, impose de son autorité la direction à prendre. L'enfant n'a plus à se retourner pour choisir entre des fantasmes narcissiques où il se représente comme le centre de son univers et des fantasmes d'auto-engendrement. Il peut articuler sa position nouvelle de désir soutenue par sa propre activité fantasmatique dans le registre de la réalité sociale : c'est le milieu suffisamment bon de son enfance qui pose des interdits sociaux à temps voulu sur son parcours alors de moins en moins infantile. C'est un rapport de conflits qui s'établit entre le principe de plaisir et celui de la réalité. Ce dernier est toutefois au service du premier car il permet d'atténuer au travers des interdits successifs une satisfaction pulsionnelle selon le seul principe du plaisir sans lien à la réalité. Les castrations permettent de différer la satisfaction par un processus de désillusionnement de la toute-puissance primitive mais dont le gain est à la hauteur des deuils accomplis.

Ainsi les castrations relèvent de l'impératif catégorique car il n'y a pas de retour en arrière comme les exemples suivants pourront l'illustrer. L'énonciateur de la loi est chargé de cette responsabilité dans le registre de la transmission de certains interdits dont l'origine est illustrée dès le mythe de la Horde primitive.¹⁵⁷ De la place d'exception du père mort le totem se place en père symbolique rappelant les lois à respecter. Au niveau individuel, cette place de la figure d'autorité est incarnée par les adultes en particulier les parents puis les maîtres chargés d'instruire à leur tour des expériences reçues par les générations antérieures.

¹⁵⁶ D. W. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot, 1970, pp.115-131.

¹⁵⁷ S. Freud, (1913), *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1965.

Je m'appuie sur les écrits de Françoise Dolto, notamment ceux relevant des castrations symboligènes¹⁵⁸ et qui sont le point théorique important de ses nombreux apports cliniques. Ils m'ont permis tout au long de mon travail de psychologue dans les écoles de pouvoir m'appuyer sur les apports cliniques concernant l'image du corps. C'est à partir de ces conceptions que je pouvais échanger mes hypothèses avec les enseignants dont la difficulté d'apprentissage dépassait le cadre strict des savoirs scolaires : les interdits suivant le processus des castrations génèrent des changements au niveau de la représentation mentale et sont indispensables à l'accessibilité du principe de réalité. Elles relèvent de principales étapes qui se résument dans la traversée ombilicale, orale, anale et œdipienne, et que je voudrais rappeler brièvement.

1.1.9.1. Les castrations symboligènes

Les castrations sont des interdits incontournables et structurants : ils participent pleinement à l'entrée dans le champ symbolique et plus précisément dans le champ des représentations de soi et des autres. En effet, tout le travail du passage œdipien existe pour se détacher d'une pensée infantile au profit d'une pensée liée à la jouissance phallique, c'est-à-dire barrée par des interdits symboligènes. Ils induisent un changement progressif de l'image du corps en lien avec la réalité dont l'issue la plus heureuse conduit aux sublimations. C'est un processus qui s'accomplit chez un être humain lorsqu'un autre être humain lui signifie que le choix de son désir est interdit par la Loi.

Françoise Dolto rappelle que ces significations passent aussi par le langage mimique, gestuel et verbal s'établissant entre la mère et l'enfant : ce dernier est baigné dans le meilleur des cas dans le contexte œdipien que le milieu maternel respecte lui-même. La fonction paternelle ordonne les relations subjectives des individus au-delà de la période particulière « de la maladie ordinaire de la mère »¹⁵⁹. Le dévouement du milieu maternant s'atténue et s'équilibre progressivement pour rendre l'enfant sensible de sa faible position humaine dépendante d'une extériorité. C'est un effet de choc sur le sujet pouvant provoquer une réaction de révolte entraînant parfois une inhibition très forte. Ces situations peuvent exister lorsque l'interdit est prématuré et sans équilibre compensatoire dans la réalité. Les interdits bien menés dans le cadre d'une éducation font découvrir à l'enfant d'autres intérêts que « le

¹⁵⁸ F. Dolto, *L'image inconsciente du corps*, Paris, Editions du Seuil, 1984.

corps à corps maternel » (Dolto), pour accéder à une parole dont les significations émises indiquent à l'enfant qu'il peut prendre une place d'énonciateur. Les paroles échangées lors de la mise en place d'un interdit permettent d'autres choses, notamment l'accès à la symbolisation, c'est-à-dire l'accès aux représentations de l'ensemble de la communauté culturelle dans laquelle il vit et dont il peut user pour satisfaire son désir.

a) **La castration ombilicale**

Première séparation du Un organique qui lance l'enfant dans le processus du sevrage primordial. L'enfant est obligé dès la coupure du cordon nourricier de surmonter l'étouffement et la mort par l'ouverture de ses propres poches aériennes dont l'effort bénéfique promet alors sa vie possible.

b) **La castration orale**

Pour reprendre les termes de Françoise Dolto, c'est le sevrage du corps à corps nourricier. Elle doit aboutir au désir de parler et ainsi être dans le plaisir des échanges intersubjectifs. C'est le passage du plaisir du lait au plaisir de la découverte des objets. L'instance tutélaire est bien sûr l'auteur de cet interdit comme des suivants. Elle doit être dans la mesure de renoncer à sa propre jouissance primordiale et d'échapper à la tentation de mettre son enfant en position de phallus imaginaire. Elle doit être capable de communiquer autrement avec l'enfant, c'est-à-dire de communiquer par la parole qui sous-entend la distance corporelle. Les premières symbolisations pulsionnelles relèvent de cette étape que l'entrée dans le langage marque de sa réussite. L'accession aux premiers phonèmes retenus est issue des premiers gestes quotidiens et d'attention de la mère envers son bébé. Les jeux contribuent à cet accompagnement : les objets qui tombent régulièrement et qu'on ramasse sans cesse dont l'alternative est scandée par le langage, sont des situations courantes mais aussi structurantes. Les phonèmes retenus par la suite serviront de représentation des objets en l'absence des objets eux-mêmes. Cette accession au langage, dès ses ébauches les plus simples, signifie dans la distance prise avec le corps un interdit fondamental, celui du cannibalisme, premier tabou fondateur de l'humanité.

¹⁵⁹ D W. Winnicott, (1956), « La préoccupation maternelle primaire » in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1969, pp.285-293.

c) La castration anale

Comme son nom l'indique, elle correspond à la maturité du contrôle anal et au début de l'autonomie motrice. Elle correspond à un moment où l'enfant peut évoluer en se déplaçant spontanément et dans la fierté manifeste de se tenir debout. Il peut également être dans le plaisir des jeux de manipulation comme les jeux de construction par exemple. Dans ses jeux de déplacement et donc de rencontre des autres notamment de ses pairs, il lui est interdit de nuire, de mordre. Les conséquences sont dans la satisfaction d'être en lien aux autres dans le respect de ne pas agir suivant son seul principe de plaisir. Cet exercice de sublimation est sur le versant plus social par la découverte des satisfactions dans les jeux partagés.

Cette étape sous-entend l'interdit de nuire à autrui. Elle sous-entend l'interdit du meurtre et représente le deuxième tabou de l'humanité. Dans mon travail quotidien, beaucoup d'enfants en âge d'être dans une vie collective en maternelle, sont encore dans ce travail obligatoire de substitution d'actes agressifs (les morsures). Avec le temps, la découverte du plaisir d'être en lien aux autres permet la disparition de leurs premières relations sur le mode narcissique primaire. Il faut évoquer la nécessité impérieuse de modèles pour ces enfants, qu'ils peuvent découvrir dans la cour d'une école favorisant ainsi une identification aux aînés. Le bénéfice en est l'appartenance au groupe et donc l'acceptation de certains interdits inhérents à la vie en commun.

d) La castration Œdipienne

L'interdit de l'inceste apporte le bénéfice important de se repérer dans sa génération et de s'identifier auprès des autres en fonction de son sexe.

Il est formulé au travers de la loi et rappelle que les autres membres de la fratrie sont également soumis à cet interdit. Par la suite, l'enfant constatera que l'interdit est universel. Reconnaître la fonction paternelle dans cet interdit, c'est nommer la présence du tiers pour couper le lien d'une dualité entre mère et enfant, donc couper une position imaginaire sans références. Cette présence du tiers permet l'éducation au renoncement de la jouissance. Cet interdit entraîne une soumission à l'autorité paternelle, à la Loi qu'il doit intégrer en s'identifiant à ses aînés. A la fin du passage œdipien, l'enfant vit dans la recherche d'échanges avec ses camarades où le rapport de séduction est exclu dans le meilleur des cas auprès de ses pairs et des adultes. Pour cela, Françoise Dolto rappelle la nécessité pour l'enfant de se sentir soutenu par ses parents dans ses nouvelles investigations si celles-ci relèvent du champ social.

e) Les fruits de la castration : le surmoi et les sublimations

Lorsque l'éducation est bien menée, l'enfant a découvert les gains consécutifs aux renoncements. La non-satisfaction des plaisirs immédiats est réalisable grâce à la médiatisation de l'Autre, de l'adulte dans ses paroles. L'Autre dans son intervention doit permettre la possibilité d'attente. Les conséquences sont les changements de directions pulsionnelles : dépassant la jouissance archaïque les interdits ouvrent la voie des sublimations, c'est-à-dire des choix de représentations autorisées mais liées au désir inconscient de chacun.

Car il faut quitter le monde « du corps à corps » en suivant Dolto pour arriver dans le monde de la culture qui permet l'humanisation de l'enfant. Si tout se passe bien, l'accession au savoir de l'école peut être envisagée car l'enfant dans le choix de ses identifications sera enclin à poursuivre son organisation libidinale sur des choix d'objets plus neutres et socialement reconnus. La finalité de cet enjeu est une entrée à part entière dans le monde symbolique. Celui-ci doit offrir à l'enfant des directions d'évolution en fonction d'un Idéal du moi, principe fédérateur d'une vie collective qui permet la place à la pensée de représentation de mots qui est la pensée secondaire, chapitre dont je parlerai dans la deuxième partie de mon travail. Ce domaine secondaire compatible à l'investissement de représentations culturelles est accessible suivant le chemin choisi et reconnu par l'autorité paternelle de sa place d'exception : le sujet au terme de ce parcours initiatique traversé de renoncements, de deuils d'un monde imaginaire découvre inversement un paysage nouveau que l'Autre met sur la scène théâtrale de la vie et qui engage l'enfant dans ses versions représentatives d'une réalité colorées de ses désirs secrets, dans un jeu où la part imaginaire de chacun et l'apport symbolique sont intriqués afin de surseoir au réel qui rappelle heureusement ou malheureusement sa présence.

Le monde de la réalité s'impose dans ces traversées de dons de l'Autre mais aussi d'interdits indispensables qui bordent le néant. La fin du complexe d'Œdipe débouche sur des modifications psychiques importantes : le moi faible du début dans lequel le sujet s'inscrit dans le désir d'être le phallus de la mère (être l'objet du désir de la mère) évolue en moi de la réalité par l'effet des expériences précédentes que provoque le complexe d'Œdipe. En suivant le processus éducatif inhérent à la traversée œdipienne, l'autorité paternelle s'impose peu à peu à la réalité de l'enfant dans l'incarnation du père réel : pour comprendre le monde symbolique, il lui interdit cette place imaginaire dans ce fantasme de répondre de cette

position d'objet de désir. Les menaces de castration qu'il prodigue conduisent ainsi le sujet à certains renoncements. Il y aura un glissement fondamental de la part subjective du jeune enfant allant de l'être à l'avoir (le phallus) dans une recherche d'identification au père potentiellement détenteur de l'objet phallique compte tenu d'une croyance infantile. L'intervention des adultes comme représentants de la loi engendre ce passage car ils ont eux-mêmes fait ce travail d'appropriation des interdits dans la génération précédente.

L'enfant, suite à l'agressivité inhérente envers celui qui lui interdit la mère, voudrait bien supprimer cet élément gênant. Mais confronté à ses sentiments d'ambivalence d'agression et d'amour (car il ne veut pas perdre l'amour de son père) à l'égard de l'autorité paternelle, se soumet à cette dernière. Il intériorise celle-ci, devenant ainsi l'instance du surmoi avec laquelle le moi infantile se débrouille dans le rappel parfois persistant et tyrannique des injonctions surmoïques à l'égard d'une volonté de réalisation de désir. Il en résulte la naissance d'un surmoi individuel dont l'issue permet l'entrée dans la réalité de la civilisation.

Ayant vécu les castrations qui s'imposaient comme tout un chacun, l'enfant analysera les nouvelles relations aux autres de façon plus réfléchie, c'est-à-dire en lien avec la réalité où l'autorité paternelle est intériorisée en un surmoi non plus archaïque des premiers temps de l'ordre de la séduction mais dans un lien symbolique. C'est alors le rôle de l'instance critique du moi.¹⁶⁰

Remarque : plus tard l'enfant réalise que ce père qui interdit et sépare est dépourvu comme tout autre de phallus, constatation structurante pour l'enfant dans la mesure où cet être tant craint et écouté dans une religiosité qui correspond à la période infantile du sujet occupe alors une place de père réel, en tant qu'homme ordinaire dépourvu d'une toute puissance étouffante et tant vénérée et redoutée par le jeune enfant. Les déceptions se réalisent ainsi en suivant Lacan¹⁶¹ : le père est déchu de sa hauteur pour apparaître en père ordinaire. Car lui non plus n'est pas tout puissant. L'enfant peut alors se dégager d'une emprise autoritaire et s'autoriser à occuper une place en lien à son désir propre dans une émancipation d'un devenir d'adulte. Chacun passe par ce chemin difficile mais pourvu de promesses : celles d'être à la recherche de désir suivant des choix identificatoires que la contingence peut favoriser. Une espérance importante est gardée en soi : une image valorisée d'un père qui retient toute notre

¹⁶⁰ S. Freud, « La disparition du complexe d'Œdipe » in *La vie sexuelle*, 2005, Paris, Puf, p.120.

admiration et sur lequel on se réfère. C'est le père symbolique représentant l'autorité dans son opération de castration qui marque le changement salutaire.

La conscience morale, fonction due au surmoi¹⁶², fera son travail de surveillance à l'égard des poussées pulsionnelles et des exigences extérieures pour des actes en équilibre avec la loi. De l'autorité intériorisée dans l'instance du surmoi, la fonction paternelle représente alors la conscience morale par un mécanisme d'identification. Il faut tendre vers une harmonie entre le désir inconscient et la réalité extérieure. Autrement dit, le moi au centre des interférences entre les pressions du ça et les influences du surmoi, aura pour tâche d'évaluer et d'exécuter en fonction des exigences de l'environnement les décisions à prendre. Mais il faut encore s'arrêter sur un autre point important, constitutif de l'individu et de la civilisation, sans lequel nous ne pourrions coexister. Nous sommes redevables au sentiment inconscient de culpabilité qui existe depuis le début de la civilisation.¹⁶³ Il est indispensable de se sentir coupable pour se soumettre à l'autorité et vivre en société.

La civilisation repose sur la mort du père originaire : **un sentiment inconscient de culpabilité** se transmet à chaque génération. Il est chaque fois réactualisé du fait de souhaiter tuer son père même en pensée, devenant coupable ainsi d'avoir imaginé le souhait de mort. Il est important de reprendre l'ambivalence des sentiments envers le père, à savoir l'agressivité et l'amour. Ce sentiment de culpabilité est présent malgré les renoncements consécutifs aux menaces, car rien ne peut se cacher au surmoi. Au niveau individuel, il est engendré très tôt dans le moi et permet d'accepter dans cette part de responsabilité inhérente aux fantasmes, les frustrations que la société impose.

Comme déjà évoqué la civilisation est née du meurtre du père cruel.¹⁶⁴ Les fils, après le parricide qui est consécutif de leur agressivité envers le père, éprouvèrent à la suite de ce sentiment assouvi, de l'amour envers celui-ci. Se sentant coupables d'avoir tué le père et dans les remords qui les envahissent, ils eurent un sentiment de culpabilité et édifièrent conséquemment un totem représentant symboliquement le père mais aussi tous les tabous qui rappelaient tous les crimes du père primitif de la Horde. De même des lois furent établies afin de ne plus reproduire de parricide et de meurtre en général. Cette loi permit une cohésion groupale instituée par le représentant de la loi, le père symbolique.

¹⁶¹ J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, p.215.

¹⁶² S. Freud, *Malaise dans la civilisation*, PUF, chapitre 7.

¹⁶³ Ibid., p.91.

La genèse de la conscience pour appréhender la réalité est redevable à l'instance surmoïque issue du complexe d'Œdipe. Il est indispensable à la prise de conscience de la réalité, et tout le travail du moi sera d'endiguer la pulsion agressive pour la rattacher à celle de la pulsion de vie, l'Eros. Car l'homme, pour échapper au meurtre et aux castrations, est contraint de renoncer à certaines pulsions de mort, elles sont alors attachées à celles de la vie. A partir d'un support et ressort symbolique, les lois permettent alors la vie en commun.

L'amour est indispensable et permet les identifications nécessaires à l'instauration de la prise de conscience de soi et des autres. Car c'est toujours et d'abord un renoncement pulsionnel dont il s'agit en suivant Freud dans *Malaise de la civilisation*.

La fin du complexe est de renoncer à ses amours premiers pour s'orienter vers de nouveaux objets. Déjà par le mécanisme d'identification au Père mort s'annonce ainsi le processus de sublimation. Cette dernière est un destin de la pulsion réussi socialement¹⁶⁵ où l'Éthique joue son rôle de veilleur permanent. Au niveau individuel, le complexe d'Œdipe instaure une éthique individuelle¹⁶⁶. L'instance surmoïque veille pour l'autorité à respecter.

Sur le plan de la civilisation, l'Éthique est convoquée pour maintenir un équilibre entre Eros et Thanatos. Dès le départ de la civilisation, les deux sont imbriqués. Ces deux pulsions doivent être associées, car la jouissance qui est du côté de Thanatos ne doit pas être isolée mais articulée aux représentations de désir en lien à l'Autre. L'énergie pulsionnelle est ainsi endiguée dans les signifiants que l'Autre propose au début. Dans ce circuit de la pulsion, il faut un équilibre entre le désir et la loi pour qu'au-delà de la répétition (Thanatos) surgisse de la nouveauté (Eros). C'est un point central pour comprendre la nécessité de l'acte éducatif.

f) Conclusion

A la fin du complexe d'Œdipe les renoncements aux objets interdits aideront en tant que référents aux décisions suivant les valeurs retenues. Car les tendances nouvelles produites par les changements d'orientation obligatoires que sont les castrations doivent se faire aux services des sublimations.¹⁶⁷ La mise en place et l'intériorisation des interdits fondamentaux conduisent le sujet dans le champ des représentations secondaires, celles de mots : elles correspondent aux investissements de pensées symboliques pour des conduites futures. Ce

¹⁶⁴ S. Freud, (1913), *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1965.

¹⁶⁵ S. Lesourd, Séminaire de thèse, Faculté de psychologie, Strasbourg, année 2006/2007.

¹⁶⁶ S. Freud, *Névrose, psychose et perversion*, Paris, PUF, p.295.

travail a été possible par l'intervention de l'Autre : la mère au départ, qui dans les frustrations bien menées, entraîne chez le tout jeune sujet la prise de conscience d'un manque. De même, la fonction paternelle rappelle dans ses menaces de castration les interdits salutaires et permettent l'achèvement de la prise de la réalité environnante. A la jouissance archaïque toute pulsionnelle se superpose une jouissance en lien à l'Autre, qui par son étayage permet au sujet de s'enrichir des apports extérieurs.

D'un pur reflet de soi dans l'image de l'Autre d'une situation initiale, le sujet devient de plus en plus conscient d'un environnement extérieur dont il dépend et auquel il se soumet. A cette place d'aliénation, le sujet s'engage dans une dynamique liée à ses choix d'identification à poursuivre son chemin vers un point qu'il souhaite atteindre dans le champ de l'Autre et d'où il peut se sentir reconnu. C'est le point qui sert de visée, de phare, pour un parcours déterminé par la propre singularité de chacun. Car l'être humain dans une apparence moïque à l'image de l'Autre choisit sa route dans une dimension subjective qui lui est particulière, liée à l'intervention des rencontres extérieures¹⁶⁸ et à l'instance désirante qui lui est propre.

En suivant Lacan, le sujet se construit des apports extérieurs. Par ses choix d'identification, il s'approprie les données rencontrées. La contingence joue son rôle, il y a du réel inattendu et c'est pourquoi la dimension éthique doit dominer le champ social. Pour éviter les dérives vers un retour à la jouissance primordiale, la Loi maintient la distance entre la recherche impossible de l'objet de satisfaction à jamais perdu, que représente « a » et un possible objet qui le représente « i (a) ». ¹⁶⁹ L'instance de l'Éthique veille au choix d'objet et de ce fait favorise les sublimations : elle permet la distance évoquée précédemment dans le champ de l'Autre c'est-à-dire soumis à la logique phallique et seul lieu possible d'une vie humaine.

Les sublimations sont le destin possible et reconnu socialement de la pulsion et permettent dans leur réalisation un choix d'objet reconnu dans le champ social. La dimension éthique est alors convoquée ; elle est cette façon d'envisager les relations dans le respect des autres où l'ensemble de la civilisation est soumis à une position d'extériorité qui engendre les Lois. Dès le début civilisationnel, le totem de la Horde primitive représente ce père symbolique conférant les lois au groupe. Des pulsions sont inhérentes à l'organisme humain

¹⁶⁷ J. Lacan, *Séminaire VII, L'Éthique de la psychanalyse*, Seuil, Paris, p.172.

¹⁶⁸ B. Ogilvie, *Lacan et le sujet*, 2005, Paris, Philosophie Puf, p.104.

¹⁶⁹ J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, p.245.

et l'équilibre tensionnel exige une régulation des forces vives. Elles font partie intégrante de l'individu dans ce caractère de potentiel énergétique de vie, mais qui, instituées, orientent la construction subjective de tout un chacun. Il faut que ce chacun traverse certaines épreuves d'où émergent le manque, donc le désir, et la recherche de satisfaction qui en découle. Il s'agit de tenter de s'approcher de l'objet qui cause le manque.

Les sublimations et l'Ethique

Les sublimations sont inhérentes à l'Ethique, car elles correspondent à la possible satisfaction d'une recherche de désir acceptée par la société. Pour résumer ce propos, je cite Freud qui dans ses écrits sur « La vie sexuelle » nous invite à réfléchir sur nos motivations qui nous gouvernent : « D'une façon générale, notre civilisation est construite sur la répression des pulsions. Elle met à disposition du travail culturel, des quantités de forces extraordinairement grandes, marquées de pouvoir déplacer son but sans perdre pour l'essentiel de son intensité. Cette capacité d'échanger le but originaire contre un autre but qui n'est plus sexuel : c'est la capacité de sublimation. »¹⁷⁰

Ainsi, par une conduite réfléchie et temporalisée, que le principe de réalité met en place, suite aux refoulements successifs de certaines tendances pulsionnelles, le sujet se soumet aux règles institutionnelles qui le maintiennent dans son groupe social. Car seul l'Autre bienveillant peut aider l'infans à grandir. C'est la rencontre du « Nebenmensch » dont Freud parle dès l'Esquisse : « L'organisme humain à ces stades précoces est incapable de provoquer cette action spécifique qui ne peut être réalisée qu'avec une aide extérieure et au moment où l'attention d'une personne bien au courant se porte sur l'état de l'enfant. »¹⁷¹ C'est ce premier « Nebenmensch » qui invite le jeune humain à entrer dans son groupe dont les valeurs vont être transmises progressivement au travers des échanges, en général au travers de l'éducation.

Très tôt, par l'intermédiaire de la famille représentant l'Autre, l'éducation de l'infans se justifie par la nécessité d'une vie sociale et la connaissance de la nature humaine. Chez cette dernière, il existe en elle une force agressive qui peut devenir dévastatrice si non contenue : nous sommes alors du côté de Thanatos, la pulsion de mort. Pour cela, grâce à cet Autre, l'éducation tempère et endigue les forces pulsionnelles de l'humain dans une direction la plus

¹⁷⁰ S. Freud, « La morale sexuelle civilisée » in *La vie sexuelle*, Puf, p. 33.

¹⁷¹ S. Freud, « L'Esquisse » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, 4^e édition, 1979, p.336.

harmonieuse possible entre la part d'égoïsme qui concerne l'inspiration au bonheur¹⁷² et le goût d'être en union avec les autres. Ce sont ces deux versants qui appellent notre conscience à réfléchir sur notre position humaine et que justifie le sentiment éthique.

Que demande cette position éthique ? Une possible satisfaction de nos désirs régis par des lois dans le champ humain. L'éducation dans cet esprit a la charge d'influer catégoriquement sur nos recherches de satisfaction immédiate pour un respect mutuel de chacun et qui s'approprie dans l'édifice de la civilisation au travers des institutions successives. De la famille puis l'école ensuite, il est toujours nécessaire de poser un écart pour la satisfaction différée et non plus immédiate qui permet une réponse analysée et adaptée dans la temporalité ainsi créée.

C'est l'Autre dans ses paroles qui véhicule les représentations de la société dont il fait partie. Dans ces représentations partagées circulent les valeurs de la société : l'acte de parole de l'Autre, en reprenant R. Gori, « conditionne les ressorts symboliques grâce au pouvoir évocateur des signifiants et de ses énoncés »¹⁷³.

Dans le champ des représentations, l'éducation se justifie pour la prise en compte du sentiment de réalité reflétant une prise en compte de l'altérité, c'est-à-dire du désir des autres en lien à son propre désir. On voit poindre le caractère éthique où la réalisation du désir doit s'articuler en tenant compte des autres.

L'éthique est un fondement impératif de l'ordre culturel possible pour la réalisation des relations d'objet dans le champ des sublimations. Celles-ci peuvent être efficaces à l'aide du langage où se transmettent les significations nécessaires que la parole soutient dans le rapport à l'Autre. Seul le principe de plaisir ne peut suffire, ne pouvant contrôler avec circonspection la recherche d'une décharge d'une tension inhérente au besoin, en suivant les écrits de Freud dans l'Esquisse. Le principe de réalité joue son rôle majeur, celui de permettre la mesure du possible. La référence à la notion de jugement d'existence dont je parlerai par la suite se profile pour devenir permanent dans la pensée secondaire en lien à la réalité.

Dans son impératif d'arbitre l'éthique favorise le maintien d'un enrichissement de la subjectivité dans le champ de la culture. Elle est selon l'éclairage de Lacan un

¹⁷² S. Freud, (1929), *Malaise dans la civilisation*, Paris, Puf, chapitre 8, p.100.

¹⁷³ Roland Gori, « Le scellement charnel du langage », in *Limites du corps, le corps comme limite*, sous la direction de André Michels et Patrick Landman, érès, 2006, p. 137.

ordonnancement de la pulsion, dans un rapport à l'Autre : le sens de l'éthique que chacun doit s'approprier en tant qu'instance surmoïque est justifié pour rendre possible le désir du particulier lié à son groupe. Il serait ainsi dans l'intérêt même de tenir ensemble le particulier et l'universel. En final, c'est instaurer la protection de l'homme où les institutions restent les garants de la société dans un souci justifié d'une réglementation.¹⁷⁴

Le sentiment éthique s'illustre dans les relations aux autres, dans les rapports d'altérité au travers des choix de sublimations offertes dans les représentations sociales. Le choix d'objet dans l'activité sublimatoire repose sur un dérivé d'un objet premier perdu dont la tendance permanente est de le retrouver dans cette quête de l'objet a. Ce que l'on retrouvera dans nos relations futures demeure dans l'image de i(a) un ratage de l'objet a. Ainsi le sentiment éthique garde cette capacité de respecter dans la contrainte du rapport social l'évolution subjective de chacun grâce à un processus d'identification toujours en lien à l'Autre ; une identification à un trait est entendue n'étant plus alors un mirage dans le champ de l'imaginaire. Au contraire, elle permet la visée lointaine mais possible d'une satisfaction sans perdre l'amour de l'Autre qui est au début l'amour des parents. Un équilibre salutaire s'installe pour contrebalancer les refoulements incontournables ; il y a une tendance à la baisse de tension selon le principe de plaisir où d'autres représentations plus autorisées prennent le relais.

g) Les identifications partielles amenant aux sublimations

De l'identification narcissique au stade du miroir, les identifications suivantes entraînent dans leur caractère spécifique une évolution subjective en lien avec les exigences sociales. Les processus psychiques qui se réalisent par l'assimilation d'un trait de l'Autre pour en faire quelque chose à soi s'orientent dans le but de se voir aimable dans le champ social, celui de l'Autre. Dans l'idée de perspective que j'ai évoquée plus haut, il faut considérer les identifications secondaires comme un choix de direction pour chercher à être ce qu'on aimerait devenir.

C'est l'identification à un signifiant, au trait unaire, mise en relief par Lacan : à partir du spéculaire, base nécessaire pour la suite des identifications, le sujet, grâce à l'intervention de l'Autre qui le situe dans sa nomination, entre ainsi dans le monde symbolique. Animé par une recherche permanente de recouvrer le manque premier, l'enfant trouve une solution dans une

¹⁷⁴ S. Freud, (1929), *Malaise dans la civilisation*, Paris, Puf, 1973, p.32.

orientation non plus spéculaire « du toi au moi », mais dans une appropriation plus fine d'un trait qu'il admire chez l'Autre et d'où il peut se reconnaître. C'est une identification plus encline à permettre une vie sociale en fonction de son désir : elle est salutaire pour l'équilibre des relations objectales, et surtout pour entrer dans les savoirs culturels, notamment ceux de l'école. Car ceux-ci sont dans le champ de l'Autre. Ainsi, les identifications partielles et les savoirs sont liés ; car identifier c'est analyser pour permettre à la pensée de s'élaborer. La subjectivité de chacun est par là même respectée.

De l'identification imaginaire totale figeant le moi dans un processus de séduction, le sujet doit pouvoir s'ouvrir à une autre alternative celle du champ symbolique qui lui permet en souvenir de sa perte primordiale de trouver d'autres objets substitutifs au premier objet manquant désigné sous le terme « petit a ». Cette voie proposée nous conduit dans le champ des sublimations, pour la seconde naissance du sujet dans ce lieu de satisfaction possible, acceptable et reconnue en tant que jouissance phallique.

1.1.10. Le champ des sublimations

Il est indispensable de conduire les représentations de l'objet perdu « a » dans le terrain de possibles expressivités, celui de la réalité sociale. En parlant d'objet a, je fais référence au moment originaire de l'infans lorsque celui-ci, dans la relation du besoin, découvre la jouissance première avec l'Autre, le « Nebenmensch ». Dépassant ce temps d'ignorance d'une réalité psychique intérieure et d'une réalité extérieure, le principe de plaisir seul ne suffit plus à permettre à l'organisme de vivre suffisamment longtemps pour la quête de l'objet de jouissance. Sans pouvoir appréhender le danger uniquement au service de la satisfaction d'objet immédiate, il ne permet pas d'appréhender correctement les éléments de la réalité qui sont là présents. Il s'exerce simplement pour la baisse de la tension entre l'excitation de l'organisme et l'objet qui répond à cette excitation, dans une analyse qui clive le monde en deux catégories : ce qui est bon est accepté, le reste est simplement rejeté. Or dans ce passage des changements représentatifs, le principe de plaisir seul relevant du processus primaire est insuffisant.

Dans le champ de l'éthique, qui est le champ de la sublimation, le bien seul ne peut suffire. Dans ce lieu, le sentiment d'altérité intériorisé remet en cause le seul principe de

plaisir par l'analyse et le jugement pour la justesse des actes, où le désir de chacun est à considérer en fonction des autres. C'est pourquoi la Loi liée au sentiment éthique ordonne et maintient des règles qui assurent l'existence du collectif. Ce collectif dans son existence est animé par une parole instituante permettant aux individus inhérents à ce groupe d'être ensemble. Parler d'intériorisation de la loi indique que nous sommes entrés par l'achèvement du passage Œdipien dans les processus secondaires où la pensée consciente a sa part importante à jouer. Le processus de refoulement puis le jugement d'existence œuvrent pour différencier l'hallucination de la réalité et font office de jeu d'adaptation ; la réalité peut être appréhendée par la pensée secondaire dont le travail assure le repérage des critères d'existence des objets extérieurs. Ces derniers demandent à être reconnus suivant un raisonnement propre à la pensée humaine ne relevant pas de l'instinct mais d'un travail dialectique où interfèrent l'histoire du sujet et le social.

Ainsi la sublimation dans le travail d'une décharge de tension sur un objet socialement reconnu est dans le champ de la réalité. Autrement dit, elle permet d'articuler le principe de plaisir en lien avec la réalité. Il peut y avoir satisfaction pulsionnelle mais en lien aux autres et en référence au tiers extérieur représenté dans l'Autre. Ce tiers a pour origine mythique le totem considéré comme le représentant symbolique de la métaphore paternelle. Elle est inhérente au processus pulsionnel mais orientée dans une direction ordonnée par le sentiment éthique. Celui-ci, suite à la position œdipienne réalisée, est intériorisé en chacun de nous.

A l'école maternelle, ce travail d'intériorisation est important et fait partie des objectifs majeurs de cette étape éducative. Seulement le discours scientifique faisant aussi son travail, les compétences purement cognitives sont parfois trop mises en avant et de façon alors prématurée pour un certain nombre d'enfants. Sachant que l'éducation veut dire « conduire l'enfant vers », elle rappelle la nécessité éthique. Car l'homme animé par une démarche de satisfaction individuelle est toujours dans un rapport de conflictualité, dans un choix entre le possible et l'impossible.

Pour garder l'amour du père, de l'autorité, la sublimation existe comme formation substitutive : la satisfaction d'objet est possible dans un contexte où les objets ont une valeur sociale collective.¹⁷⁵ Ce destin pulsionnel se situe entre « la chose » à l'orée de la vie subjective et le choix d'objet reconnu. Elle est dans le faisceau de l'Idéal du moi en suivant

¹⁷⁵ S. Freud, (1905), *Les trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Gallimard, 1987.

les propos de Lacan dans son séminaire sur l'Éthique. Pour détourner la pulsion de son but, il faut l'exercice indispensable de la pensée secondaire, comme je l'ai évoqué un peu plus haut. L'enfant doit pouvoir recourir à un temps d'attente, de réflexion et de recherche pour différencier l'hallucination de la réalité : c'est le jugement qui est convoqué dans ce travail d'analyse, sans lequel nous ne pourrions exister humainement. L'apprentissage de la réalité, tâche permanente de l'éducation, est un processus continu dont l'accomplissement appelle un Maître pour l'ordonnement des places de chacun, lui-même se situant à l'extérieur en tant que figure d'exception.

Le discours du maître

Pris dans le champ de l'institution familiale, l'enfant caractérisé par une néoténie¹⁷⁶ propre à l'humain en début de vie, structure ses représentations mentales par l'effet de la présence de l'Autre à ses côtés. Cet Autre du début, au travers de sa présence maternante et de ses paroles, positionne l'enfant à une place subjective par la nomination et sous laquelle une identification symbolique s'origine. Tout sujet est représenté par un signifiant pour un autre signifiant en suivant Lacan. L'exemple de S. Lesourd permet de comprendre ce point théorique central : « [...] notre nom nous représente pour les autres et notre prénom nous différencie de ceux du même nom, notre famille »¹⁷⁷. Notre nomination est un premier effet de discours de la fonction paternelle qui représente le tiers. Autrement dit, nous sommes par l'intermédiaire de la fonction paternelle placé sous une nomination dans le champ social. C'est toujours le père interdicteur qui conduit l'infans vers « l'Autre social » dont les règles sont instituées pour conduire la subjectivité du jeune humain.¹⁷⁸ Le père a sa place d'exception dans l'intime, il structure les rapports sociaux du néotène (passage œdipien) et l'humanise de ce fait. Le père (représenté plus justement par la métaphore du Nom du Père) inscrit sa descendance dans un discours, celui du Maître.

Le discours du Maître est celui qui de sa place extérieure nomme et ordonne le monde. Ce fut le père mort de la Horde primitive, ce fut Dieu avec Moïse dans le désert... Ce discours est le support du sentiment éthique qui soumet le principe de plaisir au principe de réalité. Il sert de support d'énonciation de la Loi et confère de sa place extérieure et par son autorité (reconnue par les autres comme un pacte) la juste place de chacun dans l'ordre social

¹⁷⁶ D. -R. Dufour, *On achève bien les hommes*, 2005, Paris, Denoël, p.78.

¹⁷⁷ S. Lesourd, *Comment taire le sujet, Des discours aux parloottes libérales*, 2006, Humus, érès, p. 98.

¹⁷⁸ Ibid., pp.91-103.

constitué. Ce discours est nécessaire comme le sentiment éthique car il faut toujours envisager la présence du réel contingent, existant, et que la réalité ne recouvre pas de sa totalité. Pour éviter les débordements pulsionnels dont l'histoire en général et tout particulièrement au XXe siècle peut témoigner, l'individu dans sa part égoïste doit être soumis à un discours du Maître qui fait lien entre les hommes par la référence et les limites que ce discours impose. De notre nature peut rejaillir sous un impératif de jouissance archaïque des actes seulement justifiés par une position narcissique primaire où le contrôle d'un surmoi peut être séduit et anéanti si la fonction du Nom du père ne joue plus son rôle. Il est indispensable d'être toujours séparé de notre objet de jouissance. C'est le Maître ainsi qui maintient l'ordre social.

Le discours du Maître oblige notre rapport de soumission à une référence reconnue par tous et qui permet au particulier par les lois universelles qu'il véhicule de vivre sa position subjective en lien aux autres.

Dans le milieu de l'école où l'enfant apprend l'Autre social, c'est ce discours qui prend la charge du père de l'Autre infantile¹⁷⁹. Tout au long du parcours scolaire, ce discours ne doit pas se perdre : il permet l'organisation sociale dont l'origine est dans le milieu familial. Cette organisation sociale est maintenue par l'existence du sentiment de culpabilité inhérent à chacun et qui fait lien. Notre soumission a été réalisée pour ne pas perdre l'amour du père et nous sommes redevables d'une dette envers lui du fait de pouvoir appartenir à une réalité humaine déjà constituée.

Ce discours ne doit pas s'évanouir étant donné sa fonction génératrice d'une civilisation; il est le support majeur pour articuler un autre discours, celui de l'universitaire, qui permettra en son temps d'acquérir des savoirs culturels dont nous devons connaître le prix à payer. Ce prix à payer, c'est de renoncer toujours à la jouissance immédiate et dans cet acte même, de découvrir grâce à l'effort accompli la joie que procurent les connaissances acquises dans un travail d'appropriation. Le sujet s'engage dans une analyse de discernement des données extérieures pour les reprendre en un savoir qui se subjective suivant l'axe des identifications et des représentations signifiantes de la société. Ce que doit découvrir l'enfant à l'école, c'est cette part de travail qui annonce sa part de liberté.¹⁸⁰

¹⁷⁹ S. Lesourd, Ibid., p.101.

1.1.11. La prise en compte de la subjectivité

Vouloir parler des processus d'apprentissage dans le champ de l'école, c'est étudier dans un premier temps le phénomène de l'appropriation des données extérieures en général conduisant à l'enrichissement d'une réalité intérieure du sujet où l'Autre dans sa part est le garant de cette réussite. Ce travail ne se réduit pas à un processus mécanique d'apprentissage où les savoirs de l'Autre se collent comme une photocopie sur un espace vierge mais au contraire il appelle un travail spécifique à l'image du processus transitionnel de symbolisation ; celui-ci implique l'Autre, matrice symbolique du milieu humain où le désir inconscient du sujet prend naissance et cherche son objet de jouissance. Ce dernier se mire et donne un reflet de son existence dans toutes les formes où l'enfant s'identifie dans une image qui parle de lui. Le jeu de la bobine déplie et démontre dans son exemplarité ce processus transitionnel d'acceptation du monde défini par les lois éthiques et dans lequel une vie alors subjectivée devient seule entendable. Pour cela, les sons de l'organisme se muent dans une parole dans le circuit dialectique de signification où l'Autre se charge dans ses reprises, interprétations et retours de la conduite pulsionnelle de l'infans. Par le fait d'être soumis à une tension du rapport au monde que l'excitabilité pulsionnelle rappelle régulièrement, le nouveau sujet a la tâche permanente d'appréhension de la réalité extérieure pour trouver l'objet de satisfaction selon une conduite définie par l'Autre et qui relève des processus d'apprentissage. L'origine prend naissance dans l'Autre de la famille mais se poursuit dans le champ intermédiaire de l'école pour des apprentissages de la langue de la société : cette période est intermédiaire pour appréhender progressivement la réalité dans le milieu scolaire à partir de la place initiale occupée du sujet en lien avec son milieu d'origine.

Il n'y a pas de prise immédiate des données de la réalité environnante mais un passage progressif d'une illusion vécue (toute-puissance) vers la désillusion provoquée par une perte de l'objet imaginaire faisant totalité ; il s'agit de s'enrichir alors d'une vie intérieure propre à chacun dans une construction fantasmatique de désir à l'égal d'un filtre protecteur du réel

¹⁸⁰ A. Prost, au cours d'une émission hebdomadaire sur France Culture, avec Alain Finkelkraut, 31 août 2008 de 9 h à 10 h.

présent et angoissant. La satisfaction à chaque fois jamais satisfaite nous conduit à la quête d'autre chose en élargissant la vision du monde par nos investigations et nos déceptions. Ne serait-ce pas le début de l'histoire de chacun ? Le travail subjectif est là pour construire notre vie, notre histoire. Il est permanent et dynamique, mais il peut y avoir des pannes, des symptômes, entravant l'évolution de la mise en scène, laissant des traces au niveau psychique. Déjà, dès le début de la vie, lorsque les manques viennent instaurer un écart salutaire entre l'enfant et la mère sous l'effet d'une frustration, le désir apporte une contribution réparatrice dans le fait de diriger les pulsions et de fonder notre rapport au monde. Ce qui est éprouvé peut devenir, grâce à l'aide de l'Autre, une représentation psychique dans une histoire subjectivée. W. Bion parle très vite de l'importance de l'expérience qui permet de donner un sens aux coïncidences et ainsi de se représenter le monde. Il est indispensable d'intégrer pour chacun de nous les événements extérieurs dans lesquels nous sommes pris. Les expériences revisitées par nos propres pensées apportent à chaque fois une donnée supplémentaire étoffant ainsi le bagage symbolique. Celui-ci est essentiellement constitué de signifiants, je fais référence au langage, car nous sommes des êtres de parole.

Certains auteurs me permettent d'éclairer la compréhension de la subjectivité. René Roussillon, en s'appuyant sur les textes de Freud, parle d'une solution pour éviter les débordements hallucinatoires. A côté d'une pétrification possible où les élans pulsionnels ne seraient plus mobilisables, mais aussi pour éviter un processus dont le siège serait le corps et non la représentation psychique ; il est important de ressaisir les traces sensorielles inscrites en mémoire, les impressions, de les reprendre pour les nommer dans le champ du symbolique, celui du langage.

Une trace non représentée peut rester un éprouvé du corps et envahir de façon anarchique sous forme d'affect d'autres représentations. C'est pourquoi la trace doit être reprise, interprétée par l'intermédiaire de l'Autre, au début la mère au sens large du terme. C'est l'Autre qui prête une signification dont le sens va être à nouveau repris par l'enfant. C'est cette interprétation de l'Autre qui va être importante, signifiante, car elle parle de l'enfant dans son rapport à l'Autre. Cette signification va être inscrite et réutilisée par le sujet. R. Roussillon parle de reflet de l'Autre, que le sujet reprend.¹⁸¹

¹⁸¹ R. Roussillon, interventions in Colloque sur « La subjectivité » à la Maison de la Mutualité, Paris Ve, novembre 2004.

La première mimique de l'enfant, lorsqu'il sourit aux anges, comme dit le langage populaire, est interprétée. C'est alors un sourire de bien-être, de reconnaissance, de réponse à la mère. L'enfant réutilisera ce mouvement instinctuel, cette fois à des fins de lien à l'Autre, en référence à l'interprétation de ce sourire premier. Les interprétations maternelles des émotions et des événements suivant la référence de l'Autre devient une mise en scène significative de ce qui arrive. C'est une reprise de la situation : la mimique a été médiatisée pour devenir à présent une parole. Dans d'autres situations, le cri de l'enfant passe par la même subjectivation : poussée pulsionnelle sans signification précise au départ, mais reprise par la mère dans le champ des significations de l'Autre, elle sera réutilisée par l'enfant comme appel. Comme précédemment, c'est la mère dans sa première interprétation au cri, et par l'amour qu'elle porte pour son enfant, qui donnera la signification. Il n'est plus un signe au sens linguistique du terme, mais un signifiant. L'enfant entre ainsi dans l'univers du langage, chargé de toute sa portée symbolique.

Ainsi la subjectivité est un processus de symbolisation qui par la médiation de l'Autre transforme le réel toujours présent. Il est important de souligner que nous n'avons jamais une connaissance immédiate du réel ni totale d'ailleurs : son approche est sous forme d'un rapport avec le symbolique et l'imaginaire. En faisant un lien avec l'apprentissage, la découverte du monde est une sorte d'extraction du réel selon un mode particulier de traduction.

Par l'intermédiaire de ce qui est déjà symbolisé, nommé, identifié, nous continuons sans cesse notre prise sur le monde. La notion de subjectivité est majeure, car chacun découvre la réalité ainsi. C'est une remarque que je garde précieusement pour parler des apprentissages à l'école où cette notion relevant de l'humain ne doit pas être oubliée dans ce lieu institutionnel précis. Le processus de lâcher-prise et reprise sous-entend le lien à l'Autre et à l'univers des signifiants sans lesquels la reprise est impossible. Le lien est une condition aux autres et à l'Autre pour recréer le sentiment de sécurité et de réalité. Ainsi cet aller et retour (dans la prise et lâcher-prise) illustre un processus de prise de conscience de ce qui arrive à chacun de nous.

Remarque

La reprise en signification est importante, mais elle ne doit pas être figée sur le modèle essentiel de celui de la mère. Il y aurait peut-être un impact trop rigide dans le risque de rester dans la séduction et garder une place « privilégiée » du phallus imaginaire. Cette place est celle d'être l'objet du désir de la mère. La distanciation à un surmoi archaïque au départ et

dont il faut se déprendre demande l'intervention d'un tiers, mais là je fais référence à la structure œdipienne. D'autres auteurs (C. Chabert, G. Pommier) mettent l'importance sur l'effet de transfert. En effet, G. Pommier parle de mise en route du fantasme. C'est avoir du désir et le relancer.

La subjectivité est un processus dynamique orienté vers une recherche inconsciente d'une satisfaction en souvenir de la satisfaction première. Il est évident qu'au fur et à mesure du temps un écart se creuse avec celle-ci mais en gagnant l'appropriation du monde extérieur que l'on nomme communément la réalité intérieure. Ce signifiant « réalité » ne fait que rappeler l'existence du réel sous-jacent. Il y a dans le travail de cette appropriation du ça pulsionnel, du non-représenté, qui est repris, endigué au travers des représentations. La distanciation progressive que l'écart primordial inaugure, le manque dès son apparition, entraîne un changement de notre rapport aux autres. Qui dit changement dit abandon des représentations précédentes pour une prise des représentations nouvelles. Dans ce processus d'abandon et d'enrichissement qui représente au mieux le travail psychique des apprentissages pour comprendre le monde commun, Winnicott avait repéré ce mouvement intérieur sous le concept « d'objet transitionnel ». Ce n'est pas tant cet objet qui importe suivant l'auteur mais l'espace dans lequel s'élabore le travail de symbolisation dans un enchevêtrement de contraste et de paradoxe que l'environnement compréhensible respecte. Lacan a reconnu ce concept de transitionnel comme majeur pour le sujet et qu'il reprit dans son travail sur l'objet « a »¹⁸².

Notre image au monde évolue, nos identifications aussi, le renoncement des images précédentes induit des changements nouveaux. Par l'apport extérieur, notre pensée progresse et à son tour fait effet transférentiel sur l'autre. Ainsi la subjectivité entraîne une modification jamais finie de notre rapport au monde, de notre place et de notre identité. Le travail transitionnel de la pensée est vital pour vivre dans une relative liberté créative. Notre rapport aux autres relève de ce processus induit par les signifiants dont nous faisons usage quotidiennement dans nos perpétuels malentendus que la parole adressée à l'Autre au travers des autres entretient.

¹⁸² J. Lacan, *Séminaire IV, La relation d'objet*, Seuil, Paris, p.35.

Avant de quitter ce lieu de l'intime (sans jamais l'oublier étant donné la présence de l'inconscient) et d'aborder le champ de l'école, il est important de se pencher sur le concept de transitionnel en lien à quelques recherches cliniques.

1.1.12. Le transitionnel : le concept de structure pour l'appréhension permanente du monde symbolique et les éclairages cliniques

Les illustrations cliniques mettent à jour des blocages dans le processus de prise de la réalité liés à l'histoire subjective de l'enfant. C'est pourquoi selon Dolto et Pankow le concept de transitionnel aide à comprendre un symptôme où une représentation imaginaire fait prise sur le corps. Il arrive de constater que certains blocages d'apprentissage renvoient au-delà de l'école aux difficultés d'une évolution harmonieuse possible d'une relation d'objet où l'énergie libidinale se cristallise sur un choix d'objet en incohérence avec les demandes sociales. Des enfants d'âge d'un cours moyen n'écrivent pas ; d'autres ont un mutisme électif, notamment envers les adultes ; d'autres au contraire parlent sans arrêt à voix haute... malgré les injonctions du Maître.

Les apprentissages relèvent du transitionnel ne serait-ce que par le biais du travail sur les signifiants langagiers : toute parole est dans un espace intermédiaire de discours¹⁸³, dans un entre-deux qui engage une co-crédation réciproque avec l'autre et la présence de l'Autre.

Parler d'intermédiaire à l'école, c'est se pencher d'abord sur ce temps transitionnel de la période intime qui amène à la prise de conscience de la réalité extérieure, reflet d'un travail mental singulier que le processus psychique élabore. Il intègre tout le travail de séparation de l'enfant avec le corps maternel comme décrit en amont et dont le fruit est la capacité d'analyse de la réalité commune suivant l'axe subjectif. C'est pourquoi extraire les grandes lignes de ces processus transitionnels permet de situer en même temps une origine des processus de symbolisation. Ces derniers emmènent dans leur sillage les processus d'apprentissage des données de la réalité. Car la prise de conscience du monde environnant

¹⁸³ S. Lesourd, cours master mars 2007, Faculté de psychologie de Strasbourg.

afin de pouvoir l'intérioriser en données intimes et subjectives est le travail fondamental d'apprentissage.

Le concept de transitionnel : permanence dans les apprentissages ; sa structure et ses apports dans le champ clinique après Winnicott

Le transitionnel est un phénomène qui transcende les relations humaines lorsque la séparation du sujet avec l'Autre produit de la parole dans le lien discursif qui les unit. Les signifiants de la langue produisent du manque dans le ratage d'une réponse complète à la demande, celle-ci sous tendue par le désir d'être. De cet espace ainsi créé se niche toute l'émergence de l'activité fantasmatique déterminé qu'est le sujet par ses souvenirs primordiaux. Cette lancée sur le registre de la réalité est nourrie du symbolique et de l'imaginaire à la fois pour maintenir sa trajectoire de désir : de ce fait l'espace transitionnel existe en permanence, consécutif au manque créant un entre-deux potentiellement créatif d'une présence/ absence. Le point notable du transitionnel accepte l'intrication de l'illusion et de la réalité travaillant dans une transformation et création singulière (détruit/trouvé du paradoxal de Winnicott) offrant alors aux signifiants une valeur sémantique de présence sur fond d'absence. Le vécu de chacun se hisse à la surface du monde sur les vocables identifiés dans le champ de l'Autre par le sujet. Mais le transitionnel est toujours entretenu dans l'agencement des signifiants qui prennent leur valeur les uns par rapport aux autres : le « Da » ne prend son sens que lié au « Fort » du jeu de la bobine. L'entre-deux est ainsi reconduit dans le jeu du langage que la parole entretient (donc le désir). C'est pourquoi il relève d'une fonction structurante, celle de supporter la perte et d'entretenir le manque qu'elle provoque par l'ambiguïté syntaxique du discours du sujet pour une vie potentiellement libidinale de la réalité sociale.

C'est un processus constant chez le sujet dans la nécessité de surmonter l'angoisse et d'accéder selon des stratégies particulières que le jeu symbolique illustre dans le champ où siègent les signifiants. Pour résumer, Lacan donne une valeur transitionnelle dans les signifiants en général.

a) Le transitionnel chez Lacan

Lacan reconnaît la valeur incontournable de l'objet transitionnel et plus largement du processus transitionnel et reprend les apports de Winnicott pour mettre en lumière les premières relations d'objets de l'enfant. Cet objet, qui n'est ni réel ni irréel, sera générateur

d'une autre modalité relationnelle, celle du symbolique. C'est à la rencontre du réel d'une situation, celle de l'absence de la mère, jusque là présente au moment de ses appels, que le bébé réalise l'extériorité dans l'existence du sein non plus lui appartenant mais en tant qu'objet donné par la mère.

Il se sert de l'exemple du jeu du Fort/da pour illustrer le cheminement psychique de l'enfant confronté à l'absence de la mère.¹⁸⁴ Au-delà de la répétition des allers-retours, le jeu permet de supporter l'absence mais surtout de faire le « saut » du côté des représentations. C'est dans le vide créé par l'absence de sa mère, vide entre lui-même et sa mère, que se constitue une élaboration substitutive : « le remplacement par la bobine attachée à un fil d'un bout de l'enfant lui-même et de sa mère » dit Lacan. Cette substitution a une valeur transitionnelle, perdue par la suite comme tout objet transitionnel. La bobine est cette part de la mère et de l'enfant qu'il faut perdre. Elle remplace ce qui manque, dans un souhait de complétude que le vide suggère; le saut consécutif dans le langage aura pris de par sa fonction symbolique la place de relais mais chargé de valeur transitionnelle dans le sens des substitutions signifiantes d'une représentation de désir jamais satisfaite. La suite des relations aux autres objets est de retrouver l'objet perdu « a » à jamais. Ainsi en suivant Lacan la séparation engendre effectivement un espace transitionnel permanent représenté dans les signifiants langagiers pour maintenir la relation d'objet en souvenir de l'objet a et dans l'espoir de le retrouver. Les signifiants ont dans ce contexte une fonction transitionnelle en tant que support d'une parole qui est une création du sujet dans sa recherche de l'objet perdu. Cette permanence oblige à concevoir ce processus comme un point de structure pour accéder à l'ordre symbolique.

Le transitionnel et la structure

L'espace transitionnel ouvre la voie de la réalité par une confusion entendue entre le réel d'un objet et l'imaginaire qu'il produit dans le jeu symboligène : l'activité paradoxale du jeu est tolérée par les adultes. Sa propriété est de faire une transformation du processus de la pensée (de l'illusion à la réalité) et c'est pourquoi je parlerai volontiers d'un passage structurant.

Il permet le passage d'un état à un autre : de l'illusion d'une pensée d'ordre hallucinatoire vers une pensée plus en lien à la réalité que le manque crée. Or, la notion de

structure se définit par cette fonction de faire advenir des relations permanentes dans le champ des représentations mentales. Par l'épreuve de la perte d'objet, les processus de pensée s'élaborent autrement, où la nécessité d'un recouvrement fantasmatique pour endiguer l'angoisse envahissante trouve grâce aux objets puis au langage un registre de représentation substitutif. Il est là pour une adaptation aux nouvelles situations.

Le processus transitionnel appartient aux relations d'apprentissage de la réalité dans l'établissement du lien à l'Autre. Il permet une coupure avec l'avant, c'est-à-dire du côté de l'halluciné. Par l'expérience tout à fait particulière et intime d'un rapport de soi à soi, il établit un écart irréversible entre deux vécus : le premier fusionnel dans une complétude unaire et le second symbolique où le sujet et l'Autre séparés mais vivants sont engagés alors dans les ressorts de la réalité. Or cette dernière véhicule les échanges humains et l'activité symbolique qui s'origine à ces moments est incontournable dans le champ des rapports sociaux.

Winnicott avait relevé la nécessité de trouver un terme qui désigne l'origine du symbolique : « J'estime qu'il s'avère utile de disposer d'un terme pour décrire l'origine du symbolisme dans le temps, d'un terme qui évoquerait le chemin parcouru par l'enfant lorsqu'il passe du subjectif pur à l'objectivité et il me semble que l'objet transitionnel (le bout de couverture, etc.) est justement ce que nous percevons de ce chemin progressif vers l'expérience en train de se vivre. »¹⁸⁵

Le transitionnel comme régulant l'accès à la réalité

D'autres aspects structurants se retrouvent dans ce processus structurant que Piaget¹⁸⁶ définit sous les qualificatifs de stabilité et d'autoréglage. Je cite Piaget : « Une structure est un système de transformations qui comporte des lois en tant que système et qui se conserve et s'enrichit par le jeu même de ces transformations sans que celles-ci aboutissent en-dehors de ces fonctions ou fassent appel à des éléments extérieurs. Une structure comporte trois caractéristiques : de totalité, de transformation et d'autoréglage. » Il s'agirait après la transformation, de la fonction de l'autoréglage. C'est à mon sens un caractère essentiel de la période du transitionnel. L'enfant s'approprie les données extérieures au fur et à mesure de ses

¹⁸⁴ J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts de la psychanalyse*, Seuil, Paris, p.216.

¹⁸⁵ D. W. Winnicott, (1971), « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels » in *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975, Chapitre 1.

¹⁸⁶ J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin, Paris 1967, pp.179-186.

découvertes dans un nouveau rapport au monde. On pourrait parler d'une autorégulation de soi avec le réel, sachant que la lecture totale de ce lieu est impossible et que nos sens ne permettent qu'un rapport équilibré pour notre survie.

J. Dor¹⁸⁷ développe cette définition que je reprends à ce sujet. Pour lui, la totalité est surtout une interdépendance des éléments qui composent la structure, la transformation relèverait d'une opération à l'intérieur et l'autoréglage signifie une stabilité du système.

Les notions de stabilité et de transformation existent simultanément : dès l'avènement d'une position subjective de notre histoire singulière, l'appropriation des données extérieures exige en permanence le travail de transformation de l'objet donné pour en faire un objet à soi. Durant toute la vie psychique la présence vivante de notre désir inconscient anime le champ des représentations. Ce dernier étant celui très ouvert de la créativité. Winnicott précise dans ses études que l'aptitude à pouvoir mettre ses couleurs personnelles dans le domaine des représentations, dure toute la vie.

Les processus d'apprentissage tournent principalement autour de ces axes essentiels (principalement la transformation) du transitionnel au service d'une période intermédiaire amenant le champ de la pensée secondaire : l'autoréglage du subjectif et de l'objectif joue un rôle majeur dans la compréhension à la fois du monde pour tout un chacun mais aussi pour la compréhension des difficultés d'apprentissage des élèves. Lorsque les élèves sont en panne de restitution d'un savoir venant de l'Autre, j'é mets l'hypothèse d'une panne de circuit de l'appropriation psychique de l'objet en lien à l'Autre. Il s'agirait d'une panne transférentielle où la parole du sujet ne peut advenir malgré les prouesses didactiques de l'enseignant.

Les découvertes de Winnicott sont reprises par d'autres auteurs dont Gisela Pankow qui travaillait principalement avec les malades psychotiques. Avec d'autres, à savoir F. Dolto, elle reconnaît un rôle majeur à l'espace transitionnel, le qualifiant d'indispensable repère et le situant à son tour comme un lieu de structure.

Le transitionnel chez d'autres auteurs : G. Pankow et F. Dolto

G. Pankow utilisait ce concept de transitionnel pour se repérer à la fois théoriquement et cliniquement dans les cures avec les enfants malades. Elle attribuait une utilité majeure à l'objet transitionnel qui aidait la personne à se resituer dans son histoire fantasmatique. Je la

cite : « En invitant les malades mentaux à prendre de la pâte à modeler et à faire quelque chose pour moi, je les introduis dans ce même espace de jeu [...] il s'agit de trouver un repère, une greffe, pour déclencher un processus de symbolisation. »¹⁸⁸

Le transitionnel en lien à l'image du corps

L'auteur de « L'homme et sa psychose » s'appuie sur cet espace entre-deux pour relancer l'image du corps du malade. A la lecture de ses travaux, le transitionnel soutient une rencontre signifiante entre le thérapeute et le malade qui favorise ainsi une reprise de l'histoire fantasmatique du malade. En effet, elle nous fait part de son souci constant de rechercher à dynamiser l'image du corps « bloqué » du malade. C'est, en la suivant, vivre avec elle et de façon originale une aventure dont l'idée directrice est de trouver un point de jonction entre la réalité intérieure et l'extérieur, ce dernier ne pouvant être investi en toute liberté à ce moment critique de l'histoire de l'enfant.

Un petit garçon de huit ans et demi était suivi en thérapie pendant un temps très court mais qui permit dans cette brièveté de pouvoir être à nouveau dans une dialectique d'échange. Le motif de consultation se traduisait ainsi : il ne parlait plus avec son entourage et perdait tout contact. Mme Pankow observait que cet enfant ne pouvait rien faire avec la pâte à modeler présentée en thérapie. Je la cite : « Il prit la pâte rouge dans sa main gauche, et tournait sa main droite autour. Puis il prit la pâte rouge dans sa main droite et tournait sa main gauche autour. Le garçon ne savait rien faire, ni avec ses mains, ni avec le pâte. » C'est au niveau de l'image archaïque du corps que la psychothérapeute repérait un arrêt des représentations de l'enfant.

En l'invitant comme elle le faisait devant lui à modeler un petit morceau de pâte, et surtout à pouvoir y faire des trous à l'aide d'un crayon, le garçon changea brusquement d'attitude. Mme Pankow saisit ce moment pour y glisser une parole, celle d'un bout de son histoire relative à un petit frère nouveau-né à laquelle il répondit. Il put parler de son fantasme celui d'être à la fois petit et grand frère. Dans cette reprise il put ressaisir les propos (les reprendre, les remanier) et les approprier dans le champ de la parole par un transfert symbolique. En effet il put à nouveau reprendre une activité toute dynamique en lien avec les autres. G. Pankow parle ainsi de la réinstauration d'une activité phallique, que j'oppose à la

¹⁸⁷ J. Dor, *Introduction à la lecture de J. Lacan*, Editions Denoël, 2002, Paris, p.31.

¹⁸⁸ G. Pankow, « Image du corps et objet transitionnel », in *La revue française de psychanalyse*, 2/76, pp 285- 301.

répétition. En effet, dans cette activité potentielle, il y eut un rebondissement symbolique, qui a relancé des associations d'idées. Ainsi, le transitionnel, cet entre-deux particulier a joué le rôle du lien et de la rupture. Le lien qui a permis de pouvoir associer, en touchant l'image du corps du malade, là où il se trouvait imaginativement grand frère et petit frère à la fois, disait-il. La rupture, en faisant des trous dans la pâte, a provoqué une séparation par la destruction imaginaire du petit frère qu'il ne voulait plus être. Par les apports bienheureux de l'Autre dans ce lieu intime de la thérapie, le petit garçon a pris conscience d'être le grand frère uniquement en se dégageant d'une identification régressive possible de petit frère.

Le recul de la situation figée par une interprétation signifiante de la thérapeute aide le malade à faire « le saut dans le symbolique », en reprenant une image de Lacan. Par une activité propre dont la signification demandait l'aide de l'Autre pour l'amener dans le champ de la parole, dans le cadre thérapeutique créé, l'enfant put associer sa propre parole en lien avec son histoire fantasmatique et revivifier celle-ci.

Dans le lien du dedans et du dehors à la fois, l'espace transitionnel défini permet de réinstaurer une activité psychique de l'enfant dans le champ de l'Autre à partir des signifiants proposés. L'enfant a pu comprendre son histoire pour une reprise subjective. Chez G. Pankow, le transitionnel est un soutien à son activité thérapeutique. Dans cet espace intime, elle essaie de s'approcher au plus proche de l'image du corps de l'autre et de percevoir chez l'enfant le point imaginaire où ses représentations se fixent. Grâce à l'entre-deux pour la rencontre transférentielle, elle propose un point de médiation, soit un objet, soit une métaphore verbale, dont l'effet est de créer une association d'images de plus en plus signifiante. La difficulté dans ce premier temps thérapeutique est de trouver une porte d'entrée significative commune dans les échanges possibles. G. Pankow parle à ce propos : « trouver un accès au domaine du non-représentable ».

C'est cette entrée secourable qui appartient au transitionnel permettant alors les relations objectales espérées.

b) Le transitionnel chez Dolto

Le concept de transitionnel était également important dans sa pratique. Dolto parlait aussi du transitionnel nécessaire aux relations objectales à venir.

C'est également de cet endroit qu'elle fait référence à l'image inconsciente du corps considérée comme le « substrat relationnel à l'autre ». Il y a une certaine analogie avec les

propos de Mme Pankow, car toutes les deux essayaient de repérer dans leur pratique un point de liaison entre les représentations des malades et celles de la thérapeute en rapport à l'image du corps du malade. Toutes deux cherchaient un point de convergence dans un espace entre le thérapeute et le malade. Ce point se situe dans ce lieu transitionnel où le paradoxe a droit de cité. Car les situations évoquées sont singulières en rapport à la position imaginaire du sujet. Dans cet espace à la fois de lien et de séparation, F. Dolto propose comme elle le dit, un objet-relais permettant de faire circuler à nouveau des représentations inconscientes jusque là bloquées. Il s'agit par cet intermédiaire de faire évoluer la représentation inconsciente du malade jusque là chargée de trop d'affect. Il y aurait ainsi cristallisation de l'image du corps du malade car certaines représentations ne peuvent s'entendre. Dans cet espace de connivence où la tolérance bienveillante à l'imaginaire de l'enfant suscite les échanges transférentiels, la thérapeute offrait aux enfants des métaphores originales : je fais référence à son expression célèbre de « bouche de main » en parlant à l'enfant de ses mains dont il ne pouvait se servir. Je cite F. Dolto lorsqu'elle était en discussion avec Aldo Naouri¹⁸⁹ : « Ah oui, c'était une fille qui ne savait plus qu'elle avait des mains, ni que les mains étaient des orifices oraux et anaux. Rappelez-vous, qu'au stade oral, l'enfant déplace l'oral partout et ce sont précisément les mains qui comme la bouche savent prendre, lâcher et parler. C'est pour cette raison qu'en lui tendant la pâte à modeler pour qu'elle la saisisse je lui ai dit : tu peux prendre avec ta bouche de main. Elle a bien réagi en la prenant avec sa main et en la portant à sa bouche. ».

F. Dolto situait cette expression « bouche de main » comme un objet transitionnel, objet-relais, moyen pour l'enfant d'accéder par une représentation qui modifie son image du corps à une réalité, celle est de pouvoir à nouveau se servir de ses mains.

Comme dans les travaux de G. Pankow, cette parole offerte transitionnelle sert de lien et de rupture. En allant plus loin dans ses réflexions, Dolto attribuait à l'ensemble du vocabulaire cette capacité du transitionnel. Les échanges transférentiels permettent au fur et à mesure une transformation de soi, de notre rapport au monde. Il est donc le lieu de la subjectivation. Issu du champ de l'Autre, le vocabulaire est aussi d'ordre privé et intime car il représente, dit-elle, une relation inconsciente à la mère. Il sert à entrer dans le champ de la culture en même temps qu'il véhicule l'histoire subjective de l'enfant, car les mots retenus sont issus du champ familial à l'origine.

¹⁸⁹ F. Dolto, J. D. A. Nasio, *L'enfant du miroir*, Petite bibliothèque Payot, Paris 2002, p.26.

Conclusion

L'espace transitionnel que le jeu représente, est un espace d'expériences gratifiées de l'abordage de signifiants engageant dans leurs agencements sémantiques les relations à venir. Ils soutiennent une tension de désir : par le choix des signifiants langagiers en rapport au vécu, l'enfant cherchera dans ses relations à retrouver sans cesse l'objet a.

C'est la frustration première, en l'occurrence l'absence de la mère, qui marquera l'enfant d'une réalité différente à la jouissance d'avant, et cette nouvelle situation, en suivant Lacan, ordonnera l'enfant dans le champ du désir. Au principe du plaisir d'avant se subordonnera le principe de réalité dans lequel la relation à l'objet aura un caractère particulier : les signifiants, supports relationnels, auront une valeur transitoire dans la relation à l'Autre par l'intermédiaire des autres car l'objet trouvé et reconnu n'est que le substitut de l'objet « a » propre à chacun.

Dans ce courant, le transitionnel est omniprésent dans le champ de la signification pour soutenir nos mises en scène imaginaires recouvrant le réel angoissant (l'absence de la mère). A partir du modèle du Fort/da, la relation de l'enfant au monde pourrait se concevoir par l'utilisation de l'objet dans un espace toujours transitionnel de créativité. Dans le champ de l'école et dans lequel le langage joue un rôle majeur pour les apprentissages des représentations culturelles, il sera question de l'étude de l'acquisition d'une pensée secondaire suivant le processus spécifique en lien au transitionnel de symbolisation.

De même, le champ du symbolique est présent dans cette intégration des savoirs et des lois qui légifèrent le champ du désir : à partir du manque dans son existence fondatrice qui structure le domaine de la réalité, il sera question de se pencher sur les processus de symbolisation sous le couvert des apprentissages culturels. Ce champ des savoirs institués est le lieu intermédiaire secondaire de transmission symbolique et dont la trajectoire subjective qui traverse le sujet conduit maintenant à l'appropriation de l'Autre, lieu du code et des signifiants selon un mode ordonné que l'aliénation rappelle. Mais ce travail demande au-delà des frustrations à venir que la langue exige dans son apprentissage, le rappel des renoncements précédemment admis par le sujet.

Le désir pour trouver son objet est à présent sur des voies de représentations d'une pensée encline à la cohésion sociale. Les premières représentations se construisent à l'aide de la mère. C'est l'Autre à nouveau qui invite à la compréhension du monde par ses propres

ressentis et signifiants. La subjectivité qui est là pour l'aménagement de soi émerge dans le champ de l'Autre et de ses signifiants. Pour comprendre les apprentissages à l'école, il est important de la reconnaître. Chacun de ce fait ne part pas avec le même potentiel. Mais cette aliénation signifiante au sens de Lacan est indispensable dès le début pour rentrer dans le monde des échanges et de l'apprentissage. Le sujet aura à s'approprier par un travail de discernement et de reprise les apports qui pourront répondre à la satisfaction de son désir.

Dans ce projet le passage dans l'institution scolaire devient obligatoire : les processus d'apprentissage relèvent des apprentissages des savoirs répertoriés dans le champ des signifiants. Les savoirs se présentent dans une suite ordonnée de thèmes culturels et où l'agencement suivant des critères objectifs prépare le travail d'étude. C'est oublier le caractère des signifiants soutenant dans ce qu'ils évoquent un vécu propre à chacun et dont la sensibilité subjective conduit vers des représentations et une compréhension commune pour l'ensemble des élèves ; pour d'autres, les signifiants employés gardent encore trop le sens intime dans leur évocation empêchant l'appropriation d'une interprétation reconnue par la société avec les erreurs de jugement qui en découlent si ce n'est l'abandon d'un travail d'une pensée rationnelle et prometteuse d'une liberté. Dans le passage scolaire, il s'agit toujours de conduire le sujet par un travail de séparation et d'aliénation dans le champ des signifiants mais analysé suivant le processus d'identification symbolique.

Deuxième partie :
LES IDENTIFICATIONS DANS
L'INTERMEDIAIRE DE L'ECOLE :
les apprentissages pour la continuité fantasmatique

1. Enseigner : continuité et rupture

Il y a continuité de la permanence d'un cadre institutionnel, que le lieu de l'école doit pouvoir transférer par sa structure réglementaire, créant ainsi une fonction d'organisation sociale et dont les effets induisent un espace spécifique, instituant. L'institution scolaire demeure une représentante de la métaphore paternelle pour assurer la régulation des pulsions. C'est une structure nouvelle après la famille, régulée car la loi y règne, ne serait-ce que par la présence effective du Maître de la classe ; il y règne un temps, celui d'intermédiaire pour les apprentissages des savoirs et autorisant ainsi le travail permanent des acquisitions symboliques. Ces dernières, dans ce nouveau champ, garantissent une poursuite du passage permanent vers la réalité partagée entre soi et les autres. Mais l'effet de rupture existe également dans le sens d'une approche non plus du sensible maternel mais d'un savoir abstrait qui s'inaugure dans ces temps nouveaux dès l'appropriation de la langue instituée de ce milieu.

Dans ce nouveau champ, une langue nouvelle est à apprendre car elle est statuée par la société avec ses règles et sa logique et dont les grandes lignes forment dans l'organisation syntaxique les fondations culturelles de la communauté humaine.

En effet, les apprentissages visés recommandés au travers de la loi de février 2005 figurant dans les bulletins officiels¹⁹⁰ ont pour objectif prioritaire la maîtrise de la langue française et cela à l'aide de toutes les disciplines qui interviennent dans les programmes scolaires. Avec une insistance légitime induisant une continuelle vigilance à une appropriation de plus en plus juste des connaissances, il est très largement demandé d'assurer à tous les élèves des acquisitions fondamentales s'illustrant par le socle commun des savoirs de la société. Je les énumère rapidement mais en respectant l'ordre d'apparition dans le texte officiel¹⁹¹ car cet ordre suscite des remarques discutées ultérieurement : « la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et

¹⁹⁰ Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale, hors-série numéro 3 du 19 juin 2008 p. 1/11

civiques et enfin l'autonomie et l'initiative ». Ces objectifs cités concernent le premier palier du socle commun et dont les compétences initiales sont attendues à la fin du CE1. Dans l'exemple de la culture humaniste, l'enfant doit garder en mémoire et pouvoir citer un poème court à la hauteur de son âge.

La maîtrise du socle commun est une tâche possible à remplir pour les enfants qui saisissent dès cinq-six ans les repères indispensables pour s'approprier le code de la lecture puis à l'aide des textes étudiés les données symboliques véhiculées. Mais ces exercices peuvent être parfois décourageants pour certains élèves qui sont loin de comprendre certaines significations, et décourageants pour les professeurs d'école qui ont la mission de mettre en œuvre ces compétences (termes employés dans les textes officiels) à tous. C'est à partir du travail avec les enfants en difficulté d'apprentissage et à partir des lectures sur le concept de transitionnel que mes recherches firent leur chemin et me conduisirent à mettre en relief un processus d'apprentissage dont les caractéristiques premières rejoignent le travail du processus de symbolisation en général.

Dans ces situations où les élèves résistent à l'abstraction, le recours au travail de symbolisation secondaire et comme temps intermédiaire secondaire (en lien à la pensée secondaire) pour la prise de conscience des savoirs à apprendre me semble utile. Ce temps dont la caractéristique est un changement de l'objet extérieur à soi pour en faire quelque chose à soi, existe et doit être reconnu pour continuer à extraire du réel du symbolique. Le modèle du jeu, vu en première partie, me paraît être toujours une illustration de cette idée d'apprentissage. Si il y a panne d'apprentissage, il s'agirait de veiller à conduire l'enfant à partir de ses représentations des situations à un moment donné, lui permettant quel que soit le niveau dans lequel il se situe de continuer à intérioriser les données extérieures en données personnelles et appropriables dans un sens commun. Il y aurait dans ce travail d'intermédiaire de l'école un travail psychique que j'appelle d'emblée réflexif afin de créer avec l'objet rencontré un objet subjectivement reconnu (en lien à l'objet perdu) mais dont le sens manifeste est également le sens courant, c'est-à-dire le plus objectif possible. Pour cela certaines conditions sont indispensables : au-delà des apprentissages structurants de la période intime qui mènent au principe de réalité, la nécessité de l'Autre est toujours de rigueur pour la prise de conscience des représentations sociales dans un travail de négation du réel. L'objet a

¹⁹¹ Ibid., pp.4-5.

à atteindre ne sera jamais retrouvé et les autres objets sont des succédanés de celui-ci par quelques qualités qui donnent une équivalence ou un rapprochement mais non une totalité.¹⁹²

1.1. La nécessité de l'Autre : pour une régulation de la jouissance

En tenant compte de la place subjective de l'enfant, il faudrait encourager les apprentissages suivant un processus dialectique afin de circonscrire au mieux les représentations des connaissances.

Les difficultés se traduisent pour certains enfants par une connaissance erronée des données sur certains points et l'absence d'un travail d'analyse qui empêchent toutes deux un accès vers une signification correcte d'une situation. Ces enfants manquent aussi d'attention pour la recherche d'indices souvent dans une précipitation de répondre immédiatement à la demande (certains enfants répondent pour répondre, pour être élèves simplement). Ils analysent les situations de façon purement arbitraire qui peut parfois rejoindre dans certains cas la pensée hallucinatoire : de façon très fantaisiste une situation est interprétée rejoignant un processus projectif des temps précoces de la pensée. A ce sujet des remarques parfois étonnantes¹⁹³ demandent beaucoup d'intérêt et d'échanges pour les conduire à trouver les réponses justes. En effet, en élaborant avec eux une suite progressive de corrections de leur raisonnement dans un échange conflictuel de questions et de réponses mais régulé par l'adulte qui interfère dans sa qualité d'agent du discours, leur démarche intellectuelle demeurerait au départ dans le registre des interprétations imaginaires : des représentations fantaisistes, erronées mais dans une logique propre à eux.

La présence de l'Autre est appelée lorsqu'il s'agit du travail d'un lien dialectique entre des perceptions qui relèvent plutôt du principe de plaisir et l'objet à reconnaître suivant le principe de réalité. Il s'agit dans ce travail à l'école de se placer à recevoir les réponses de l'enfant même fantaisistes pour lui rendre une réponse de plus en plus ajustée en lien à la

¹⁹² S. Leclaire, *Démasquer le réel*, Points Essais n° 148, Le Seuil, 1971, pp.101-118.

réalité et à leur connaissance subjective et ainsi de suite. Dans la mise en route de ce cheminement dialectique, la visée première, immédiate est de reconnaître l'enfant dans l'acceptation de ses réponses, de le guider suivant un raisonnement logique vers une réponse juste et le rendre ainsi sensible à ses possibilités déductives. Dans ce processus, l'intérêt de l'adulte à travers son attention et ses réponses joue pour l'acquisition des apprentissages possibles de l'enfant dans l'évolution plus ou moins heureuse de ses démarches intellectuelles. Il s'agit d'une réappropriation objective des données selon une transformation dialectique de la situation pour en conserver la signification.¹⁹⁴

Exemple : des enseignants travaillent de la sorte : en début de rentrée scolaire, une réunion des maîtres spécialisés de la CLIS 4 de mon secteur (dispositif spécialisé relevant du handicap moteur) eut lieu pour établir et harmoniser les projets scolaires des élèves. Les élèves de la CLIS 4 ont principalement un handicap moteur, mais il y a aussi chez certains de ces enfants des difficultés d'apprentissage associées. Ces difficultés se traduisent non seulement par une grande fatigabilité, mais aussi par des difficultés d'abstraction. Nous fûmes sur le point de terminer lorsque j'évoquai les évaluations. L'enseignante me répondit qu'elle ne possédait pas de protocole mais veillait à rester dans des échanges réguliers avec l'élève, attentive à la qualité et à la justesse de la restitution de son travail. Il lui importait surtout de saisir la démarche particulière de travail de l'élève. Ce n'était pas le résultat en lui-même qui l'intéressait, disait-elle, mais la démarche intellectuelle empruntée, pour situer sur ce parcours une méprise si c'est le cas, un malentendu possible à un moment donné et reprendre le raisonnement à cet endroit. L'enseignante attachait beaucoup d'importance à écouter l'argumentation de l'enfant dans sa démarche intellectuelle. Il s'agissait pour elle de reprendre à ses côtés le nœud de la représentation conduisant à l'erreur et de pouvoir rectifier. Sans préciser, je pensais en l'écoutant à ces allers et retours d'un travail dialectique où l'adulte renvoie des ajustements culturels en lien avec la réponse de l'enfant. En aucun cas il ne s'agissait pour cette enseignante d'évaluer froidement en donnant un protocole extérieur sans lien au contexte du moment. Cette remarque me fit penser rapidement à une dialectique entre le maître et l'élève qui garde une autorité dans ses exigences au travail mais aussi en référence à la dialectique du discours de l'enseignant où les échanges discursifs conduisent à une

¹⁹³ Cette constatation est en rapport à une remarque d'une fillette de 10 ans qui me salua dans la cour de son école et dans notre petite conversation me glissa en parlant du beau temps : « - C'est le soleil qui est gentil aujourd'hui... ».

¹⁹⁴ J. Lacan, « Subversion du sujet et dialectique du désir » in *Ecrits*, 1996, Seuil, pp.802-818.

poursuite significative du savoir pour l'enfant, c'est-à-dire à une prise de conscience objective par son appropriation imaginaire.

Les circuits dialectiques du savoir qui transforment dans ce temps particulier d'apprentissage l'objet en idée de l'objet conduisent vers l'accès au symbolique. Dans le champ de l'école, le symbolique se situe aussi dans ce domaine inépuisable qu'est la culture et que Malraux considère dans « tout ce qui sur la terre a appartenu au vaste domaine de ce qui n'est plus mais qui a survécu ».¹⁹⁵ Grâce à la médiation de l'Autre, ici l'enseignante, l'objet extérieur venant de l'Autre devient de moins en moins étranger. Transformé par le travail de la pensée, cet objet devient plus familier, reconnu par l'enfant grâce à la transformation progressive de lui-même en lien avec l'objet. La réalité intérieure s'enrichit en lien aux autres : « Peu importe, nous n'avons plus aucune réalité de César ou d'Alexandre, les rois sumériens sont à peine pour nous des noms, mais lorsque nous sommes dans un musée, en face d'un chef-d'œuvre contemporain d'Alexandre, nous sommes dans un dialogue avec cette statue. »¹⁹⁶

Grâce à la médiation de l'Autre un changement progressif de nos représentations des objets se réalise pour les appréhender dans un rapport à la culture et à notre pensée intime, en une réalité intérieure subjective. Le rôle de l'école joue sa part dans ce jeu d'acquisition symbolique où la place de l'enseignant « impose les bases d'un nouvel ordre du monde »¹⁹⁷. Ce dernier renvoyant par une traduction de plus en plus objectivée les représentations premières maladroites trop imaginaires et ne pouvant être alors reconnues ailleurs. Il y a dans le travail même de l'apprentissage des allers et retours d'échanges de représentations pour aboutir à une reconnaissance mutuelle de l'objet, cette fois-ci objectivement perçu, stable.

Remarque : ce résultat demande des réserves car il n'y a pas de savoir absolu. Cette évolution d'apprentissage pour être intéressante nécessite la prise en compte de la subjectivité du sujet, ne serait-ce que par l'écoute de ses réponses. La saisie du sens commun recherché est dans un processus dialectique prenant en compte le rythme de transformation des acquis de l'enfant mais aussi l'écart inéluctable qui existe entre le réel de la chose et sa représentation au niveau symbolique : le langage impose dans l'agencement des signifiants un rapport de

¹⁹⁵ Discours d'André Malraux lors de l'inauguration de la maison de la culture de Bourges le 18 avril 1964. Source : A. Girard et G. Gentil (Dir), *Les affaires culturelles au temps d'André Malraux*, Paris, La documentation française. Comité d'histoire du ministère de la culture, 1996, pp.289-292.

¹⁹⁶ Ibid., p.227.

¹⁹⁷ Serge Lesourd, *Comment taire le sujet ? Des discours aux parloottes libérales*, Humus Erès 2006, p.108.

signification et non une égalité immuable et identique pour chacun. Chaque représentation garde un peu de secret dans l'image intériorisée de l'objet.

D'autres exemples dans la vie quotidienne de l'école démontrent cette relation spécifique, dans ce mouvement dialectique : l'ensemble des apprentissages de l'école maternelle ont recours au cheminement progressif d'échange discursif largement encouragé par l'institution. Je cite : « Une langue n'est pas un objet figé ; c'est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisement et d'emprunts ; la coprésence des interlocuteurs permet des ajustements rapides. »¹⁹⁸ Il est demandé de ne pas sous-estimer les situations de vie ordinaire de l'école pour exercer ce mode de travail d'échanges dialectisables afin de familiariser l'enfant à raisonner spontanément à partir d'un vécu quotidien, ce dernier devenant reconnaissable dans les ajustements effectués.

1.2. Le temps intermédiaire à l'école pour conduire les représentations de mots : un travail sur la langue

Le cheminement dialectique précédemment évoqué reconnaît un travail de coordination entre les perceptions et les représentations, dans l'idée de trouver une équivalence entre ce qui est perçu de l'extérieur et l'idée de l'objet attendu dans le champ scolaire. L'Autre, dans sa conduite, aide ainsi le jeune enfant par le truchement de sa pensée (consciente et inconsciente) à analyser l'environnement. Car dans le processus d'échange d'idées, il faut toujours refouler certaines perceptions trop infantiles pour accepter et reconnaître au mieux les représentations qui caractérisent objectivement les éléments. A l'école dont la mission est de conduire chacun vers une culture commune, il faut faire abstraction de certaines pensées du milieu maternel pour ne retenir dans ce temps rationnel que les représentations collectives. Ce n'est pas toujours facile pour certains enfants.

¹⁹⁸ *Le langage à l'école maternelle*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, Centre national de documentation pédagogique (outil pour la mise en œuvre des programmes 2002), le langage, p.10.

Le processus intellectuel se charge alors de l'analyse des données. Il permet par ce travail d'évaluation et d'analyse des perceptions la prise de conscience dans ce passage perceptif-conscient de la pensée. Ceci rejoint le travail exposé plus loin sur des processus d'apprentissage. Or les perceptions sont largement attachées aux perceptions passées, celles du milieu intime et sont évaluées en fonction des premières instances refoulées mais actives pour retrouver l'originaire. C'est retrouver le travail sous-terrain de la pulsion de mort. Tout est évalué en fonction d'une instance originaire de représentations inconscientes qui marque la suite dans le choix des représentations. La conscience n'est pas une instance isolée, indépendante : au contraire, elle s'appuie sur les souvenirs, sorte de référents que la mémoire illustre. La conscience ne peut se soutenir isolément : il faut un temps de réflexion et de mise en relation avec certaines données inscrites et mémorisées pour relancer l'activité fantasmatique et les représentations mentales.

Ainsi l'intermédiaire dans ce temps de l'école est ce lieu de transformation dialectique mais sur la pensée secondaire : processus de transformation du réel qui s'extrait dans un contexte réglé par les lois du langage en avènement symbolique des situations, réservoir représentatif de la culture. Dans les échanges dialectiques où l'idée de l'objet vient à émerger à la place de l'objet, il y a ce circuit pulsionnel des allers et retours réglés par l'Autre dans le contrôle des ajustements progressifs des données à intérioriser. Ce travail d'adaptation peut se faire par le biais de nos images et nos fantasmes dialectisés au fur et à mesure de l'intervention extérieure, et nous conduit vers les données extérieures communes.

L'Autre, dans sa fonction sociale (champ des signifiants), est aussi dans ses interventions salutaires un guide dans le travail des représentations mentales, important pour le travail de la pensée conceptuelle. En tant qu'éclaireur, sa lumière épistémique conduit vers des représentations entendables dans la société : les pulsions sont alors endiguées dans le champ institutionnalisé des savoirs pour y trouver des supports culturels. J'aborde le chapitre des sublimations, celui qui correspond au domaine scolaire : l'école est ce lieu des représentations choisies, que sont les programmes par exemple, par la société sur lesquelles l'enfant s'appuiera pour conduire ses propres investigations pulsionnelles.

2. Les apprentissages de l'école se situent dans le champ des sublimations

Le refoulement de certaines pulsions a conduit le jeune enfant à organiser ses choix de désirs vers des propositions qui relèvent maintenant du milieu de l'école. Les ouvertures culturelles que ce milieu recèle méritent des efforts de reconnaissance. C'est un nouveau domaine, étranger aux habitudes maternelles, voire parfois angoissant comme la rencontre du réel peut l'être. Pour cela, il faut apprendre progressivement la langue de l'adulte dans sa fonction de maître en lien à l'Autre qui parle une langue étrangère, celle de l'école. Il faut reconnaître à nouveau après une traversée de l'intime, le contenu de ce champ qui se résume en règle générale dans les savoirs institués et dont la maîtrise implique une permanente activité de la pensée. En effet, tout au long de cette partie de thèse, il est question de transformation des représentations pour l'avènement symbolique des données dans l'exercice de la pensée en lien à la réalité et au désir. Il sous-entend déjà l'importance de la pensée consciente. L'activité psychique doit maintenir un éveil constant pour repérer les indices indispensables afin de comprendre ce milieu symbolique. Mais l'Autre dans cette extériorité est indispensable pour aider à la compréhension.

Le travail de la pensée

Les processus de symbolisation se situent sur le versant d'une pensée consciente, celle où le moi, dans son travail de filtre des stimulations extérieures et intérieures (l'Esquisse)¹⁹⁹, veille à l'adaptation la plus harmonieuse de l'individu dans son milieu, selon le principe de réalité/plaisir pour la satisfaction du désir inconscient. Apprendre à développer sa pensée relève d'un apprentissage d'analyse des situations pour des actions les plus fines possibles dans le champ de la réalité. Il s'agit dans cette idée de faire correspondre l'image de l'objet désiré avec la perception de celui-ci dans l'environnement pour éviter des déceptions et des désagréments dans l'action consécutive ; l'apprentissage du vocabulaire par exemple est appelé dans la possibilité de nommer les choses en leur absence dans l'évocation de leur

¹⁹⁹ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Paris, Puf, p.342.

souvenir, il s'agit bien d'un processus de symbolisation. Pour cela une entente préalable instituée est nécessaire : les conventions sociales permettent les apprentissages et notamment celle de la langue conceptuelle après l'apprentissage de la langue de l'intime familial. Ainsi les processus en cours qui sont de l'ordre des processus symboliques, car nous sommes dans le champ des connaissances collectives, suivent le chemin de la pensée relevant d'abord du Mythos²⁰⁰ inaugurée dans le milieu privé. Il n'y a pas d'annulation du passé mythique : la continuité des valeurs garde leur légitimité.²⁰¹ Les lois régissent le milieu de l'école dans la continuité du lien social que le champ symbolique illustre dans ses représentations ; c'est un ordre à trois places pour l'énonciation et la subjectivité. Il permet la dialectique permanente des échanges si indispensables pour les apprentissages des savoirs : les significations résultantes requièrent à la fois du « je » qui parle à l'interlocuteur « tu », en présence du A que la langue implique dans sa structure- même. A l'école le discours instituant, celui du Maître, est appelé pour garder une place d'exception si indispensable pour la continuité subjective. Le symbolique demande de l'ordre pour se constituer. Le Maître, de sa place, représente ce cadre institué. Il représente l'Autorité.

2.1. Continuité du discours du Maître

2.1.1. La place d'exception dans le champ scolaire : reconnaissance d'une autorité

Selon Freud dans « Malaise dans la civilisation »²⁰², les institutions sont fondées pour la réglementation des hommes entre eux et entraînent par leur existence même l'homme loin du règne animal. Il est nécessaire, en rappel au principe de plaisir, de veiller à une vie sociale possible des hommes qui se sont rassemblés pour leur survie grâce à une entraide réciproque :

²⁰⁰ M. Amorim, *Raconter, démontrer... survivre*, Erès, collection Humus, subjectivité et lien social, 2007, p.21.

²⁰¹ Ibid., pp.23-41.

ainsi des lois régissent les actions des individus dans le souci d'une entente possible et d'un respect réciproque pour maintenir l'ensemble du groupe. C'est ainsi que l'institution de l'école dans le champ social se fonde également sur les principes précédemment cités, à savoir la protection de chacun.

C'est tout le travail éducatif qui sert à soutenir la division entre la jouissance archaïque et le désir²⁰³ dont le résultat est la capacité de rentrer dans des représentations acceptables. A l'école il est demandé de s'intéresser à des objets éloignés des objets primordiaux de notre période infantile et de choisir des objets autorisés dans le champ social, plus précisément les objets culturels. Je fais allusion aux sublimations, représentations induites par le rapport à la réalité et sur lesquelles l'enfant en âge d'apprendre l'écriture doit pouvoir s'appuyer pour des satisfactions de désir qui l'anime. Ce travail sous-entend l'effort de l'institution scolaire de conduire le jeune être vers des savoirs en lien avec l'intérêt social : le désir inhérent à l'humain dans l'étayage pulsionnel doit pouvoir trouver des représentations possibles et souhaitables pour chacun d'entre nous mais dans une vie sociale possible.

Dans ce travail de conduite et d'éducation, c'est la métaphore paternelle qui est convoquée, les Noms du Père en suivant Lacan²⁰⁴. La position tiers, paternelle, maintient le lien collectif dans sa position mythique de centre référent de la Loi. A l'école c'est le discours du Maître qui reste le garant d'une poursuite des apprentissages en lien avec les savoirs, les raisonnements à acquérir. Le désir doit être lié aux savoirs de l'école que la langue véhicule. L'apprentissage se réalise dans la relation à l'Autre par l'intermédiaire du maître de la classe dans son œuvre quotidienne. Il aide à corriger les perceptions purement subjectives de l'enfant vers un entendement objectif. Dans ce respect de discours et en lien à l'histoire civilisationnelle que la société a le devoir de transmettre, la continuité éducative se réalise selon trois grandes directions majeures : la reconnaissance de notre passé, héritage sur lequel la pensée peut s'appuyer pour comprendre notre histoire présente dans une appropriation subjective que J.-Pierre Lebrun situe dans l'Antériorité, la prise en compte de l'altérité de l'objet comme extérieure à soi au travers des castrations, et enfin l'Autorité²⁰⁵. Ces trois chemins convergents instituent l'enfant dans la société, dans le nouveau champ de l'école, ils se retrouvent dans l'institution de la langue que le maître a la charge de transmettre. Ce travail

²⁰² S. Freud, (1929), *Malaise dans la civilisation*, Paris, Puf, 1971, p.37.

²⁰³ J. Pierre Lebrun, *La perversion ordinaire*, Education, lien social et subjectivité, Denoël, 2007, p.225.

²⁰⁴ J. Lacan, *Des Noms du Père*, éditions du Seuil, 2005.

²⁰⁵ Ibid., pp.216-245

éducatif régit les rapports humains dans le maintien des différences générationnelles qui demandent dans certains cas à être réactualisées ; un exemple pratique illustrera cette constatation malheureuse mais récurrente.

La métaphore paternelle se situe dans cette nécessité relationnelle pour les possibles apprentissages : elle s'illustre principalement dans l'organisation de la langue, où la structure révèle une rigueur discursive que les règles syntaxiques imposent pour la compréhension alors devenant mutuelle, les échanges discursifs devenant possibles. Le discours du Maître assure et médiatise la présence de la métaphore paternelle dans le travail sur la langue. Inversement le travail de la langue fait apparaître l'autorité car nous sommes tous soumis à ses règles pour nous faire comprendre.

Reconnaissance d'une autorité au travers de la langue

La pensée de chacun se soutient à l'aide de la langue instituée, ordre symbolique et véritable passage pour saisir une pensée universelle réalisant ainsi une unité collective. Mais inversement la pensée propre à chaque humain se véhicule suivant l'ordre symbolique que le langage soutient et c'est pourquoi il lui est conféré tant de valeur et d'intérêt. Ainsi en suivant D. Robert Dufour²⁰⁶, l'enfant sur son chemin découvre une nouvelle institution, celle de la langue où les lois qui la régissent autorisent son emploi au service des représentations mentales, donc de la pensée universelle et singulière de la société. Cette pensée universelle au service de la particularité énonciative se traduit dans les textes. Ils véhiculent dans leurs écrits les savoirs culturels dont certains font partie du patrimoine culturel répertorié par l'Education nationale que l'on doit mettre à la disposition de tous. Ils demandent de la part de chacun des membres adultes du milieu scolaire une acceptation des données à transmettre dans le souci d'inviter les jeunes êtres à partager une histoire sociale commune et de fonder leurs représentations et actes sur des valeurs garantissant le maintien de la collectivité.

Ainsi les textes officiels dans leur ensemble insistent sur la maîtrise de la langue orale et écrite. C'est l'objectif majeur à atteindre des deux premiers cycles de l'école : à l'école maternelle, **les écrits insistent sur la maîtrise de la langue orale**. En suivant toujours les instructions, il est demandé de travailler sur des multiples supports, mais cette indication repose dans l'ensemble sur le travail de l'ordre de la langue qui permet d'accéder aux représentations communes. Le travail sur le langage est le nœud central de l'effort quotidien

d'apprentissage à l'école. Car il est indispensable d'être sensible et attentif à la reconnaissance pour tous d'un ordre propre, objectivable, et communément compris. Il est antérieur à nous, nous sommes des êtres humains nés dans le champ symbolique, celui-ci se représente dans l'organisation de la langue. Il est par sa définition même un ordre de représentation des valeurs de la société, que sa présence rappelle dans l'agencement des signes employés. Le système linguistique, dont il est question, est le support matériel de la transmission. La langue, comme la loi, est un système symbolique que chacun doit respecter et que l'on doit apprendre pour s'entendre. Nous sommes obligés de nous y soumettre pour participer à l'ensemble de la vie collective. La place d'exception est nécessaire pour l'acte d'enseigner. Il y a parfois des situations où des difficultés demandent un changement d'organisation mais jamais un changement de place. L'apport clinique suivant illustre des situations de doute de la part des enseignants devant certaines différenciations pédagogiques.

2.1.2. Les apports cliniques en lien à la place de tiers extérieur

Trois situations : l'autorité discutée, l'instabilité d'un enfant, et la programmation trop idéalisée d'une enseignante.

a. L'autorité du maître de la classe

Le maître de la classe enseigne et occupe une place permettant à chacun des élèves de progresser dans une juste relation aux savoirs et aux autres. Chacun ayant sa place reconnue dès l'inscription à l'école où l'âge de l'enfant est le point de repère essentiel pour constituer un groupe-classe. Le maître, au-dessus du groupe, a la charge de conduire également chaque enfant dans son travail en fonction de ses possibilités en lien aux compétences exigées. Vitgowsky, dans le champ socio-cognitif (il tenait compte de la contingence dans les apprentissages), se référait « à la zone proximale de développement »²⁰⁷ (partie sur les processus d'apprentissage). Lacan parlait à ce sujet de permettre à l'enfant d'être au plus proche des signifiants.

²⁰⁶ D.- R. Dufour, *L'art de réduire les têtes*, Denoël, Paris 2003, pp. 139-178.

²⁰⁷ Les cahiers de Beaumont, *Dysfonctionnement cognitif et apprentissages*, n° 74/75, p.51.

Un travail de différenciation est souhaitable et recommandé lorsque certaines difficultés apparaissent. Il est très fréquent de proposer un objectif particulier lorsque les écarts d'apprentissages sont importants : ne pas systématiquement sanctionner un élève en écart d'adaptation aux rythmes d'une classe, surchargeant cet élève de punitions et l'entraînant dans une spirale insurmontable. Très fréquemment les maîtres approuvent la différenciation mais se sentent désolés de ne pouvoir appliquer cette analyse craignant, comme ils le disent spontanément, le désaccord des autres élèves :

« - Mais les autres ne seront pas d'accord, ils ne vont pas accepter la différence envers tel ou tel, je ne peux pas face aux autres... ils ne comprennent pas ! Pourquoi lui peut s'autoriser à se déplacer alors que les autres sont obligés de respecter les règles sous peine de punition. »

Il m'arrive de répondre simplement à ces remarques : « Les élèves ne commandent pas la classe et doivent surtout travailler. Les adultes se chargeant ainsi de l'ordre et des tâches à accomplir ! »

Cet exemple ainsi représenté dans les grandes lignes est assez fréquent dès la mise en place d'un regard particulier auprès d'un élève. C'est ainsi que je rappelle au maître hésitant sa place de Maître et de représentant de la Loi, celle autorisant les différenciations non soumises au principe arbitraire mais au nom d'un aménagement pédagogique permettant à chacun des élèves de pouvoir appartenir au groupe. L'autorité, en suivant H. Arendt, est au cœur de l'action éducative²⁰⁸ et la conception égalitariste du professeur et des enfants devient dangereuse dans le sens où la responsabilité éducative de l'adulte est discutée voire annulée au profit d'une seule tâche : celle d'enseigner, en fonction d'indications pédagogiques qui encouragent les débats et les conflits cognitifs au travers desquels l'élève découvre le savoir par lui-même. A ce sujet les listes interminables de compétences sur les bulletins induisent la disparition d'un savoir que le maître doit enseigner au profit d'un *communicateur* dont la charge devient plutôt du domaine d'une technique pédagogique que d'une transmission où il représente l'autorité (chapitre sur les différents processus d'apprentissage).

Or il n'y a pas d'autorité sans responsabilité : celle de vouloir transmettre des valeurs, de reconnaître des différences mais dans une façon commune de penser la société (les

²⁰⁸ H. Arendt, *La crise de l'Éducation, extrait de la crise de la culture*, Folioplus, philosophie, Gallimard, 1972, p.68.

normes) avec ses libertés et ses exigences suivant une tradition républicaine. Celle-ci est toujours d'actualité : on doit conduire l'enfant vers les autres qui habitent le même monde antérieur à nous tous. On ne peut pas enseigner le sens d'une société uniquement à partir de savoirs scientifiques détachés d'une histoire que la tradition porte en elle. Cette tradition est soutenue par le maître qui enseigne et transmet dans un rapport au langage qui sous-entend sa propre soumission à l'ordre symbolique. En suivant toujours H. Arendt dans ses écrits sur l'éducation, « être responsable est de pouvoir assumer de ses capacités de décision ce qui est déjà là, dans lequel tout nouveau venu serait comme jeté sans cette transition des adultes. »²⁰⁹

Eduquer revient à prendre des responsabilités envers les enfants : actuellement, ces dernières s'effacent doucement au profit d'une confusion de place que les parents entretiennent dans leur discussion sur l'organisation de l'école par exemple. La conception égalitariste sans référence à l'adulte détenteur d'une loi qu'on ne discute pas, devient envahissante dans ce milieu. Mes interventions aident l'enseignant à retrouver une place légitime d'autorité peut-être mise dans l'ombre d'un travail sur les compétences et les évaluations multiples appartenant à un discours institutionnel actuel. L'expérience en général démontre rapidement les effets attendus en fonction de la position du maître : si celui-ci se place en position de représentant d'une autorité institutionnelle, les enfants du groupe ne discutent pas très longtemps les différenciations pédagogiques. Le travail avec les parents est plus délicat et demande dans certains cas une mobilisation plus grande de l'institution pour laquelle l'inspecteur est appelé et doit intervenir en tant que garant des différenciations possibles au nom d'une autorité académique.

Certains enfants en situation de handicap (situation reconnue par la MDPH, maison départementale relevant du conseil général) sont acceptés par l'ensemble du groupe des enfants : je pense à un enfant ayant des manifestations autistiques en CE2 actuellement, bénéficiant d'un rythme très particulier et différent au sein de sa classe. Ses camarades d'une manière générale n'émettant aucune protestation mais au contraire soutien, tolérance et compréhension : Eman, dont il est question, est encouragé dans ses interventions et ses camarades manifestent des attentions adaptées à son égard ; dans la cour de l'école ils sont attentifs à lui et acceptent avec compréhension ses maladresses physiques dans ses recherches d'étreintes un peu rudes. Il est vrai que sa place est maintenant acceptée par l'ensemble de l'équipe éducative ; sa première rentrée fut en 2^{ème} année de maternelle et demanda à cette

²⁰⁹ Ibid., p.66.

époque un travail d'accompagnement auprès des enseignants. Il fréquente actuellement le CE2 accompagné d'une auxiliaire de vie scolaire : situation que je considère artificielle depuis le CP à l'égard des difficultés de l'enfant : sa scolarité semble être un forçage éducatif (c'est l'auxiliaire de vie qui travaille pour lui) dans la mesure où les apprentissages scolaires demeurent le point central des demandes de la part des parents soutenus par la MDPH qui accorde la demande. A l'heure actuelle, le point limite est franchi car Eman exprime maintenant clairement son opposition à écrire et suivre le rythme de la classe dans des crises impressionnantes et fréquentes. Suite aux réunions de l'équipe des enseignants avec les parents, une orientation en CLIS est demandée pour cet enfant.

b. L'instabilité du petit Nicolas en C.P. ou les castrations non intériorisées dont l'effet conduit aux difficultés « d'être seul avec les autres »²¹⁰

C'est un enfant de 7 ans d'âge, dont les capacités intellectuelles sont relativement préservées mais sans pouvoir les lier à des représentations de désir lui permettant alors de profiter des savoirs de l'école. Nicolas reste très préoccupé par des perceptions imaginaires dans un rapport d'immédiateté, d'un « Umwelt singulier » qui l'engage à l'école dans des recherches éloignées de son groupe-classe. Je rapporte le témoignage de la maîtresse transmis au service de pédopsychiatrie de mon secteur de travail.

Rapport de la maîtresse : ce texte est une réponse à une demande d'information du service de psychiatrie infanto juvénile.

« Voici mon avis et mes observations quant à mon élève Nicolas. Celui-ci est actuellement en classe de CP. Il avait déjà été signalé pour avoir de gros problèmes de comportement durant les trois premières années de maternelle. En grande section, il perturbait constamment la classe, il agressait les autres enfants et insultait la maîtresse qui avait déjà fait une demande d'aide. Son comportement n'a guère évolué en classe de CP et il est en train de sérieusement se dégrader.

Malgré des capacités intellectuelles indéniables et correctes pour le niveau du cours préparatoire, Nicolas ne fait rien. En classe, il ne travaille que pendant une heure, le jeudi, lorsqu'une enseignante du RASED reste assis à côté de lui : le travail fourni est alors tout à

²¹⁰ D. W. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant*, Science de l'homme, Payot, 1970, pp.31-42.

fait correct... mais interrompu dès que l'enseignante s'en va. Le reste du temps, il ne fait rien et tout le travail est rattrapé (sur demande des parents) à la maison le week-end.

En classe, Nicolas s'amuse et fait ce qu'il lui plaît, en perturbant tous les autres enfants ! Il fait des bruits bizarres, émet des sifflements, et tape avec des objets divers sur sa table. Quand on lui demande d'arrêter, non seulement il n'obéit pas, mais redouble encore d'intensité. Il ne reste pas assis à sa place et se promène constamment en classe. Il va ouvrir les placards, la porte de la classe adjacente, et s'échappe dans le couloir... Là, il s'enferme dans les toilettes du palier, ou bien il va fouiner dans l'issue de secours. Lorsque je le reprends pour le remettre à sa place, il m'invective et commence maintenant à me donner des coups... heureusement encore légers. Il est incapable de se concentrer sur un travail écrit, ou oral d'ailleurs. Il gribouille dans ses cahiers et dans celui des autres. Il coupe dans ses cahiers et a coupé dans les cheveux de sa voisine. Il mange sa colle et a mangé des baies d'un arbuste de la cour de récréation. Il casse du matériel scolaire, écrit sur les habits d'autres enfants...

Par ailleurs, on dirait qu'il vit dans un autre monde quand il se met à divaguer et à se battre contre des être invisibles. Il semble souvent angoissé, notamment par sa table où se déclenchait une alarme imaginaire à un moment donné. Il semble également obsédé par le rangement des craies et de mon bureau. Autre obsession : la météo et les saisons qui changent tous le jours pour lui. Au début de l'année, il était particulièrement attiré par le matériel de balayage de la femme de ménage, stocké dans le couloir : il l'attirait comme un aimant et l'occupait pendant un bon bout de temps. Lorsque le matériel a été déplacé dans les toilettes, il n'avait de cesse que de s'y enfuir pour le retrouver... jusqu'à ce qu'il soit rendu inaccessible ! En classe, il aime particulièrement grimper aux tuyaux des radiateurs qui semblent d'ailleurs le fasciner.

Lorsqu'il s'exprime, il parle d'une manière saccadée et ses propos sont le plus incohérents ... et hors de propos ! Il répète de manière récurrente certaines choses à n'importe quel moment... Il répète aussi machinalement les règles de la classe que par ailleurs il ne respecte pas. Quand je lui demande de faire un travail, il répond : « Pas question. » Lorsque je le remets à sa place, il se débat et crie : « Laisse-moi tranquille... Tu vas voir toi ! », en ce moment il dit aussi « nom d'un cafard »... L'année dernière il traitait sa maîtresse de « grosse baleine qui pue ». Ce qui était surprenant chez cet enfant, c'est que rien ni personne ne semble l'impressionner, ni avoir de prise sur lui.

Ses parents, alertés dès le début de l'année, ne semblaient pas mesurer la gravité de la situation. Ils prétendaient que tout allait bien l'année dernière alors que - nous le savons - ils étaient informés des problèmes de leur fils. Néanmoins, le papa - en déplacement toute la semaine - ne semblait pas être réellement au courant de la situation.

Les parents disent maintenant se rendre compte que rien ne va plus à l'école, mais prétendent toujours encore que tout va bien à la maison et ailleurs !... Ce dont je me permets de douter au vu de nombreux témoignages extérieurs.

Ils semblent cependant vouloir remédier à une situation dont ils commencent à mesurer l'ampleur. Ils se soucient d'abord du niveau intellectuel de leur fils qu'ils veulent préserver et qui, je dois le dire, reste tout à fait correct. Il n'empêche, que dans le cadre scolaire, le vrai problème est celui posé par le comportement inadapté et quasi asocial de Nicolas. Celui-ci se comporte d'ailleurs de plus en plus comme s'il n'avait pas de limites à respecter, étant donné que personne n'a réussi à les lui imposer. C'est donc avec un grand espoir de trouver des solutions que je m'adresse à vous en toute sincérité.

En vous remerciant par avance, recevez, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées. »

La maîtresse

A l'heure actuelle, Nicolas a fait des progrès. Sa vie à l'école est réglée par des moments réguliers en individuel et alternés par des retours en classe encore trop brefs. Son expression langagière s'améliore, les phrases sont mieux construites et compréhensibles, et il sait lire. Il est prévu pour lui une matinée au service de psychiatrie infanto juvénile : sans le recours d'un taxi du Conseil général actuellement, Nicolas est à l'école toute la semaine, passant beaucoup de temps avec l'EVS (personne qui aide le directeur) et avec les enseignants spécialisés selon les disponibilités. A ces moments-là, il joue beaucoup et apprécie ces situations privilégiées. L'école, avec toute la souplesse établie autour de cet enfant, est à la fois accueillante mais insuffisante malgré les progrès...

c. La place subjective de l'enseignant

Durant l'année scolaire 2007/2008, un enfant que je nomme Hugo est scolarisé dans une classe de CP. Il s'est fait remarquer très rapidement par sa nouvelle maîtresse nommée pour la première fois dans l'école. Sa conduite d'après l'enseignante s'exprime ainsi : « Il parle tout le

temps, il coupe la parole de l'adulte, parle en même temps qu'un autre élève à haute voix, gesticule sur sa chaise, envoie des grimaces à ses camarades, cherche à la faire tomber... » En bref, il ne supporte pas les règles de la classe ni les leçons. Pendant les travaux écrits, Hugo manifeste plus de concentration, d'intérêt, et montre des capacités intéressantes.

C'est un élève ayant des potentialités intellectuelles reconnues et une bonne aisance langagière. Il présente toutefois des difficultés à analyser une situation, car il peine à donner une réponse ne pouvant se concentrer un temps nécessaire à l'analyse, comme ses camarades peuvent le faire. Son impatience et sa faible mobilisation intellectuelle ne lui permettent pas d'entrer dans une réflexion tranquille et personnelle malgré son intelligence. En maternelle, ses trois années scolaires furent remarquées, la dernière année en grande section s'était déroulée malgré un départ difficile, de plus en plus satisfaisante. Bien qu'il fût résistant aux règles du groupe, ses progrès furent sensibles et encourageants. En milieu d'année sa maîtresse était rassurée, apaisée, tout en reconnaissant chez lui une certaine fragilité. Les parents furent invités à chercher de l'aide à l'extérieur, c'est pourquoi ils consultèrent un certain temps très court au CMPP. La maman refusait des entretiens personnels.

Cette année, le début est à nouveau chaotique, et sa nouvelle maîtresse ne supporte plus l'attitude provocatrice et inattendue de l'élève. Pour atténuer la tension entre eux, j'invitais l'équipe à partager une prise en charge de cet élève dans différentes classes. Il fallait éviter une crispation imminente et une situation duelle tendue entre lui et sa maîtresse au sein de la classe du CP. Il fallait éviter également à l'enfant de donner un pouvoir que sa place ne lui autorise pas.

En réunion de conseil des maîtres, ses propos montraient de la fatigue et une irritabilité quant à cette situation : « - Sans lui, j'arrive à travailler », dit-elle, « quand il n'est pas là, la classe est toute différente ! ». Elle associa rapidement un autre souci celui de sa grossesse (enceinte de trois mois) arguant de ne pas vouloir « sacrifier son état » à cause d'un enfant pénible. Lorsqu'elle s'énervait elle pensait tout de suite à son bébé et avait peur pour lui.

Un projet provisoire fut mis en place, il a permis à l'enfant de quitter sa classe pour des périodes précises, chargé d'un travail à traiter et à restituer à la maîtresse d'origine et sous son autorité. Une aide rééducative est reprise, ainsi qu'un entretien avec la famille. Cette dernière décide de consulter pour une aide extérieure (PIJ). A l'heure actuelle, Hugo est en CE1 et manifeste toujours visiblement des difficultés de concentration. Le suivi extérieur a été

interrompu rapidement par la famille car les entretiens avec l'enfant semblaient trop quelconques voire ridicules aux dires de la maman.

Mon travail est de veiller à ce projet, de l'affiner en équipe, après quelques semaines en fonction des effets attendus et des difficultés. Son enseignante fut soulagée. Trop prise, trop captée dans un rapport de force duelle que l'enfant menait en dépit de toute règle de respect, elle se disait à la limite de ses possibilités. Hugo s'emportait avec elle dans un dérapage provocateur que l'adulte en question ne pouvait plus ni saisir ni contrôler : je pense qu'elle fut trop surprise par une attitude inattendue sans pouvoir ajuster une attitude d'autorité face à cet imprévu. Je retiens en dehors de la description des frasques de l'enfant un désappointement de la maîtresse dans le sens où elle évoquait une déception dans l'impossibilité de pouvoir réaliser son projet en présence de l'enfant. Le terme de frustration fut évoqué par elle à plusieurs reprises : « Je suis frustrée quand il est là, car je ne peux pas faire mon projet ».

Où se situe l'enseignante dans ce rapport ? Est-elle dans une réalité ou un idéal imaginaire toujours maintenu ? Par trop de place pour le projet, n'y aurait-il plus de place pour de l'imprévu ? Ici l'attitude provocatrice de l'enfant qui lui aussi cherche une place et une réponse à ses propres inquiétudes.

L'idéal du projet viendrait interférer sur une impossibilité actuelle de l'appliquer, du moins en présence de cet enfant dérangeant. Ne s'agirait-il pas d'un écart entre un imaginaire idéalisé, le projet et la disponibilité du groupe, la réalité actuelle. Une réflexion et une analyse d'une attitude pédagogique plus adaptée pour Hugo ne semblent pas de mise alors que la résistance à différer le projet semble forte. Il existe encore dans cette situation une déception pédagogique persistante qui ne mobilise pas d'autres ressources créatives. Hugo est un enfant nerveux, l'équipe s'interroge sur son rythme de vie et sa place dans la famille. Quelle est sa position dans les générations qu'il croise, gardé par ses grands-parents maternels. Ces derniers se plaignent aussi d'une autorité sans cesse à discuter et ne savent plus quoi faire, disent-ils aux entretiens. N'est-il pas dans cette interrogation de « Que me veut l'Autre ? »

De prime abord, je voudrais simplement dire dans cette vignette clinique la part trop subjective de la maîtresse dans ce contexte. Sidérée par la difficulté réelle de l'enfant à s'adapter au groupe, la maîtresse ne peut renoncer à sa satisfaction propre, celle d'enseigner une situation idéale, son projet en l'occurrence, préétablie d'avance. Je qualifie cette position plutôt de « moi-idéal », créant une difficulté de ne pouvoir occuper une place « vide » (neutre), celle du maître de la classe. De plus cette place subjective de l'enseignant voulant

trouver une jouissance épistémologique n'est pas requise à cet endroit. Il y a aussi, en prenant compte de ses paroles, un souci de santé car elle évoque très rapidement sa grossesse... C'est pourquoi une intervention devait apparaître rapidement, protégeant à la fois l'enseignante et Hugo. Il fut accueilli dans d'autres classes dans le but de faire progresser l'enfant au-delà de ses propres résistances dans un rapport à conserver, celui du rapport à l'Autre.

Dans un contexte crispé entre l'élève et la maîtresse, remettre un peu de transition est une direction rapidement évoquée et adoptée. Cet espace nouveau s'illustre dans le cadre de l'école et dans ce cas particulier, par la mise en place d'un projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) dont l'intérêt est d'institutionnaliser la réflexion en garantissant la place de chacun reconnu et accepté dans les réunions de conseil des maîtres. Dans cette perspective pédagogique, il s'agit surtout d'éviter une accentuation d'une tension forte entre l'enseignante et l'enfant. La place singulière à présent de cet enfant l'éloigne d'une position de jouissance où il cherche à être le plus fort, dans les autres classes Hugo est tranquille. D'autres regards d'adultes apporteront à l'analyse des éléments et du recul. Dans ce projet, c'est de nouveau construire un cadre afin d'endiguer des manifestations pulsionnelles et de guider cette énergie par l'intermédiaire d'autres adultes dans des directions d'apprentissage. Il y a là toujours la mise en place d'un principe fondateur de l'éducation, celui d'amener l'enfant à ne pas se satisfaire sur un mode immédiat de jouissance pulsionnelle : dominer la maîtresse. Cela donne également du temps : celui nécessaire à la réflexion. Il s'agirait pour la maîtresse de pouvoir renoncer à des satisfactions idéalisées pour être plus en rapport à la réalité et de surseoir au réel de la classe telle qu'elle est et non telle qu'elle l'idéalise.

Sa maîtresse eut un congé de maternité et fut remplacée par un maître. La scolarité de l'enfant reprit en même temps un rythme ordinaire au sein de sa classe. L'année a passé, Hugo est au CE1 avec un maître. Malgré des difficultés rapportées par l'adulte, la scolarité de l'enfant est plus apaisée.

2.1.3. Conclusion de cette partie

Pour une recherche d'une pensée objective et raisonnée que sont les connaissances dans le milieu scolaire, il est impératif d'être vigilant au maintien d'une référence extérieure dans les relations humaines au sein de la classe permettant les échanges et les apprentissages

possibles. Tous les individus à l'école sont soumis à une Loi. La métaphore paternelle est toujours présente, dès l'usage et le respect de la langue instituée progressivement à l'école.

Elle s'illustre dans les connaissances acquises et reconnues par le maître, au travers des bulletins par exemple. Ainsi, parler de la loi et des rituels qu'elle engage, reflète la présence du discours du Maître, celui qui institue l'enfant depuis le plus jeune âge, dès l'intime familial et qui rappelle en permanence notre place d'aliénation à l'Autre : notre jouissance archaïque qui tente de s'exprimer, ne peut que se retirer devant un ordre symbolique reconnu par tous.

L'Institution en général est une condition pour favoriser le travail d'apprentissage en lien à la poursuite subjective de chacun. Elle maintient dans sa référence les interdits et les possibles comme un effet de pare-excitation, d'enveloppe protectrice, pour continuer d'intérioriser les données. La présence d'un tiers extérieur est fondamentale dans ce sens, car il rend possible l'appropriation des organisations métaphoriques que sont les différentes expressions des savoirs.

Le Maître et les savoirs : le Maître représente le tiers extérieur mais dans ce contexte son rapport au savoir est défini également ; sa préoccupation est le respect d'une position désirante de l'enfant et de pouvoir conduire ce dernier dans des processus d'apprentissage en référence au Maître de Platon²¹¹. En suivant le principe antique, le Maître a les savoirs mais ne les impose pas comme tels : c'est à l'élève en travaillant sur la tâche proposée par l'adulte de s'approprier la connaissance, car il s'agit toujours d'un rapport d'altérité de l'objet. Sur ce modèle ancien mais toujours actuel, le travail sur les savoirs se profile dans une étude sur la signification, sur le sens stable des données de la communauté par l'appropriation singulière des connaissances. La richesse symbolique qui en découle se porte sur l'élan de la lancée subjective vers des rêves à atteindre dans un possible de réalité. C'est une méthode de transmission où l'on sait que l'on ne sait pas tout mais que l'étude vaut la peine de se poursuivre.

Ainsi en rejoignant le domaine de l'école je pose cette affirmation : les savoirs sont un objectif à atteindre mais dans le champ de la parole, celui de l'énonciation. Pour cela il faut être conscient d'un nécessaire travail de transformation des données suivant un processus

²¹¹ F. Waquet *Les enfants de Socrate, Filiation intellectuelle et transmission du savoir, XVIIe-XXIe siècles*, Albin Michel, Histoire, 2008, pp.229-240.

d'identification dans le champ du symbolique. A. Arendt, qui a écrit sur l'éducation²¹², voyait dans la figure de Socrate un référent qui apprend à penser. A l'école, il faut apprendre à travailler sur les représentations des autres pour en faire sa propre pensée.

En suivant cette idée, je me pencherai sur un travail de situation d'école proposant une analyse de l'écrit par une suite d'identification de la langue écrite, celle d'un ordonnancement d'un texte pour en faire des catégories. Je propose une illustration de ce travail dans la partie suivante qui aborde les représentations mentales. Identifier demande de la méthode en lien au jugement et des connaissances sur la structure des textes qui permettent ensuite des agencements originaux mais lisibles et compréhensibles.

C'est pourquoi, après avoir parler de la nécessité de l'autorité, je souhaite maintenant aborder le domaine des représentations mentales de la pensée secondaire sur laquelle les raisonnements objectifs et les apprentissages peuvent s'appuyer pour l'acquisition des connaissances communes à la société. C'est toujours un travail de changement des représentations équivalent à un travail de transformation en vue d'identifications nouvelles et qui rappelle, en étant rapide dans la comparaison, l'hallucination négative de la première partie de ma thèse.

2.2. Les identifications dans le champ du savoir : reconnaissance d'une écriture suivant le principe du Logos

Du moi plaisir dans les échanges des premiers temps le sujet se constitue maintenant dans un discours différent, académique et qui demande à l'enfant dans ses premiers moments collectifs de vie des efforts de reconnaissance de son environnement. Les identifications sont à nouveau nécessaires et appartiennent pleinement au travail d'apprentissage de l'école. Dès le début, le travail de reconnaissance reposait sur les sons entendus et retenus selon leur fréquence d'apparition qui, investis de désir, se transforment en mots de la langue dans les temps relatifs au familial maternel. A l'école, ils prennent le statut lexical dans le domaine

²¹² H. Arendt, *La crise de l'Education, extrait de la crise de la culture*, Folioplus, Paris, Gallimard, 1972.

cognitif pour l'édification des énoncés. Les images acoustiques, visuelles, auditives et tactiles s'inscrivent en traces mnésiques pouvant être à nouveau rappelées comme modèles dans une situation nouvelle de désir prenant le statut de représentation mentale.

La capacité à se représenter les expériences vécues et à réfléchir sur les conduites à tenir ne va pas de soi. La représentation mentale n'est pas une fonction innée mais, au contraire elle est dès son origine dépendante de ce que l'enfant peut recevoir de son environnement, de l'Autre.

En effet, la façon de penser relève à la fois de l'individu, de son histoire, mais aussi de son groupe culturel : la pluie dans les sociétés primitives était un don ou un fléau d'un dieu. Aujourd'hui, dans notre société occidentale, son origine est déductible d'un phénomène physique démontré. Ainsi les associations d'idées, premières formes de pensées mentales, reposent sur les caractéristiques à la fois subjective (en rapport avec l'histoire individuelle de chacun) et de l'histoire plus générale de la société où nous grandissons. Il y a le milieu humain, « le milieu social humain » en reprenant les termes de J. Lacan : autour de chaque être existe un système de relations qui influence et détermine non pas un réel homogène commun à tous les êtres vivants, mais plutôt « une réalité propre » (B. Olgivie). Elle correspond au milieu qui est investi progressivement par le jeune humain guidé selon les modèles parentaux.

Je cite B. Olgivie: « le phénomène mental n'est justement pas un fait psychique qui soit suffisant, équivalent à lui-même, séparable comme un objet en soi. Il est phénomène c'est-à-dire ce qui apparaît sous la forme mentale d'un processus au fond plus général ».

D. Winnicott attachait beaucoup d'importance à l'influence de l'environnement. Un individu pour survivre est dès le début lié aux autres. Il est dans sa façon de raisonner dépendant du champ social dans lequel il vit. Notre pensée est vectorisée par les pensées du groupe qui nous entoure. Sous l'antiquité les mythes apportèrent les réponses aux interrogations sur l'origine du monde et certains dieux représentaient la nature avec laquelle il fallait composer. Plus tard les découvertes scientifiques apportèrent d'autres réponses aux phénomènes physiques et aujourd'hui il semblerait que la pensée économique gouverne notre société libérale actuelle : à l'école les évaluations des compétences de cycles standardisées et dépourvues d'un contexte sont (trop) nombreuses et dont les seuls chiffres restent et font

largement partie des critères de décisions ou d'évaluations. Les suppressions des postes de maîtres spécialisés sont basées sur des analyses économiques.²¹³ *Par exemple, dans un village x un enseignant se déplace pour 2 élèves ; constatation exacte, or ce qui n'est pas précisé dans l'analyse, est que cet enseignant circule dans un secteur de plusieurs villages ayant souvent plusieurs écoles.* De plus, ces élèves progressent à leur rythme soit mais apprennent à lire (c'est l'objectif principal des maîtres spécialisés) et peuvent ensuite travailler différemment mais dans leur groupe-classe.

La subjectivité a à voir constamment avec la loi. C'est en se référant à cette dernière, principe régulateur des pulsions, que la recherche vers une satisfaction du désir peut s'articuler dans la société. L'homme de la post-modernité a tendance à vouloir ignorer ce rapport. Cette loi énoncée de l'extérieur et qui clarifie les places de chacun est une référence à respecter. En m'appuyant sur les derniers écrits de S. Lesourd²¹⁴, l'homme post-moderne aurait tendance à énoncer ses désirs à partir de son propre lieu. Il serait l'auteur de son discours sans référence à l'Autre. Car il cherche à légitimer une revendication individuelle où le moi plaisir vient à la place du sujet.

La découverte des savoirs à l'école relève d'un travail sur la pensée, ces derniers n'étant pas toujours immédiatement en entente avec l'histoire de chacun. C'est pourquoi l'apprentissage de la lecture pour des élèves encore peu préparés aux injonctions scolaires demande du temps que nous devons respecter. Je pense à une petite fille maintenant inscrite au CE1 mais vivant la journée chez ses grands-parents d'origine kurde. Très longtemps durant 2 CP, elle ne pouvait pas entrer dans la lecture syllabique simple, son niveau de vocabulaire français était aussi très pauvre avec des prononciations escamotées. Elle commençait timidement à comprendre l'agencement des équivalences phonèmes-graphèmes en fin d'année dernière. Les évaluations scolaires lui donnaient un pronostic très sombre. Cependant, pour favoriser la continuité de ses apprentissages, elle eut la chance d'être accueillie dans une classe à double niveau CP/CE1 où la maîtresse reconnaissait sa situation. Elle lui proposa des travaux de son niveau de compréhension dans des activités du CP pour la lecture et une aide hebdomadaire au réseau d'aide des enfants en difficulté (RASED). Les résultats furent très intéressants et encourageants car Linda sait maintenant lire et poursuivra sa scolarité normalement (avec retard par rapport à son groupe d'âge certes) dans une classe

²¹³ Courrier de Monsieur Darcos, ministre de l'Education Nationale en réponse aux députés qui manifestaient leur désaccord quant aux décisions gouvernementales de réduire les postes de maîtres spécialisés, en 2008.

double et souhaitée de CE1/ CE2 pour l'année suivante. Ainsi l'évolution de la compréhension de la réalité demande un respect de temps sachant que ce rapport à la réalité est aussi un processus de la pensée, celle primaire vers une pensée consciente. A ce niveau le moi de la réalité analyse le monde selon des critères qui lui permet d'aborder les connaissances communes. Mais pour l'enfant en question, d'autres soucis également parasitaient ses apprentissages notamment la mésentente conjugale de ses parents : elle y faisait très rapidement allusion aux cours de nos entretiens hebdomadaires. Le temps lui a permis de trouver un peu de gâité dans des réussites dans le déchiffrage des petits mots puis plus tard en lecture de petits textes en classe par exemple.

Dans la partie suivante, j'évoquerai l'évolution de la pensée pour arriver aux processus intellectuels qui facilitent l'émergence des acquisitions abstraites à l'école.

2.2.1. Le phénomène mental en lien au Moi de la réalité

Le moi par définition est une structure narcissique qui se construit par identifications successives suivant un ordre imaginaire auquel il se réfère. C'est par le regard de l'Autre que l'enfant prend conscience de sa propre image. Le « stade du miroir »²¹⁵, concept-clé des identifications, le rappelle. Les frustrations étant passées par là, l'existence d'un moi réel définitif, qui d'ailleurs n'est jamais définitif étant donné la continuelle adaptation aux situations, se superpose au moi-idéal sans jamais l'éliminer. Il est le fruit d'un processus éducatif conduisant à la reconnaissance de la réalité. En effet le moi-plaisir bénéficie d'une vie relativement courte, celle offerte par le dévouement de l'Autre maternel. La distance que ce dernier instaure par la suite provoque le changement considérable de la pensée chez le jeune sujet. Celui-ci, dans la prise de conscience de la réalité à laquelle il est maintenant acculé, doit examiner en permanence son milieu afin d'éviter des erreurs dans l'action et des déplaisirs occasionnés à cet effet car les objets ne sont plus spontanément présents. Un processus psychique élaboré, celui du jugement, intervient pour l'évaluation de l'environnement, avant tout acte que l'instance du moi autorisera ou non. Le jugement est ce processus qui informe le moi par une analyse spécifique d'une possible décision ou non. En

²¹⁴ S. Lesourd, *Comment taire le sujet*, collection Humus érès, 2006, p.131.

²¹⁵ Voir ma première partie sur *Le stade du miroir*.

suivant Freud, « il est provoqué par une dissemblance entre le souvenir empreint de désir et un investissement perceptuel qui lui ressemble »²¹⁶. L'activité de pensée se glisse dans ce moment de recherche pour faire correspondre l'image de l'objet désiré et sa perception réelle. Cette pensée prend naissance dans cette absence de l'objet désiré et qui n'est plus immédiatement présent. Elle se mobilise pour la recherche dans ce travail d'exploration du milieu. Pendant ce temps le moi se charge d'inhiber toutes décharges pouvant nuire à la production de la recherche d'objet désiré.

Dans les premiers temps de vie, il s'agit d'abord de vérifier si l'objet est bon au mauvais²¹⁷, et d'accepter en l'introjectant les propriétés correspondantes à l'objet accepté, ou inversement en le projetant vers l'extérieur. Dans un deuxième temps, l'objet désiré doit être présent dans la réalité extérieure. Il faut pour cela évaluer (jugement d'existence). C'est le travail du jugement de vérifier l'équivalence entre une re-présentation psychique de l'objet et sa véritable existence dans la réalité. C'est une activité de pensée fondamentale qui se résume en un travail d'identification des qualités à reconnaître de l'objet pour mener une activité la plus adaptée possible dans l'environnement, donc dans la réalité. C'est la pulsion de vie qui œuvre : la pensée dans ce travail se résume principalement à identifier les qualités de l'objet pour le reconnaître, car il a déjà été rencontré une première fois avec le désir inassouvi de le retrouver. C'est à cet endroit dans ce geste répétitif un rappel à la pulsion de mort. Mais la pulsion de vie engage le sujet vers l'avenir à partir des racines du passé qui entretiennent le point d'origine d'une jouissance archaïque.

Pour identifier les qualités de l'objet, les jeux spontanés sont une aide à la pensée : l'expérience fortuite réalisée reste en mémoire et resurgit pour des expériences ultérieures dans des actions plus abstraites comme dans les situations de classe. Les enfants qui ont l'habitude de jouer et de superposer des cubes en évaluant dans l'expérience spontanée leurs différentes tailles dans le plaisir de l'activité fantasmatique qui en est le ressort, ont une sensibilité aux ordres de grandeur : ils pourront facilement faire des classements d'objet et de nombres suivant des critères de tailles, de poids, etc. Relever les attributs de l'objet revient à l'activité de jugement dans un travail d'analyse ; l'activité jugeante en général domine ces chapitres sur l'école et principalement sur l'étude de la langue.

²¹⁶ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique », in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, 1979, p.346.

²¹⁷ S. Freud, « La négation », in *Résultats, idées, problèmes, vol. II*, PUF, Paris, 2002, pp.135-139

Le jugement d'existence est un préalable à la survie dans la réalité extérieure. C'est l'analyse de l'environnement, pour éviter un déplaisir dans le résultat de l'action. Il s'agit d'un principe de survie. Le moi-plaisir n'est plus de mise, il doit laisser la place à un moi de la réalité permettant la continuité d'une vie possible.

Ainsi la réalité oblige à penser et à reconnaître un ordre extérieur : le moi dans ces situations indique la nécessité de la prise de conscience de connaissances communes et partageables car basées sur des représentations en accord avec un ordre institué. Penser dans cette réalité revient à reconnaître l'ordre symbolique qu'elle représente.

Dans cette partie sur l'école, l'ordre symbolique implique ainsi un travail particulier sur les savoirs de l'école. La pensée jugeante, critique, va se pencher sur un exercice d'identification de ces savoirs comme elle se penchait sur d'autres identifications d'objet. Mais les investissements d'objets seront des objets relevant du champ de l'école, celui du Logos. Tout le travail de jugement va se conduire sur les identifications de l'organisation et de la structure de cette langue et qui se poursuit dans l'apprentissage des matières nouvelles.

La langue est incontournable dans la transmission des savoirs, elle-même étant le support de l'ordre symbolique dans lequel nous pouvons tenir ensemble.

Son apprentissage est au cœur même des missions de l'école, entendant dans cette exigence institutionnelle une appropriation des écrits afin de saisir le monde commun des connaissances instituées. C'est pourquoi dans ce chapitre sa place est grande pour la pensée en général car nous sommes des êtres de langage qui appartient à notre nature humaine. Nous pensons à l'aide de nos représentations mentales venant d'abord de l'Autre, le « Nebenmensch »²¹⁸. C'est grâce à son désir que nous sommes des êtres de parole dans nos demandes d'amour.

Mais cette parole s'exprime suivant un ordre extérieur à nous, et pour devenir efficiente elle doit respecter un ordre que la langue révèle par sa mise en forme syntaxique. De même les textes se comprennent selon des organisations logiques dont la maîtrise d'analyse permet ensuite une appropriation personnelle et une critique aisée par l'interprétation rendue possible. En suivant Hanna Arendt : « Une des missions fondamentales de l'éducation n'est-elle pas

²¹⁸ S. Freud, *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, 1979, p.336.

précisément d'exercer sa pensée sur un fond de critique et une faculté de jugement qui permet de trouver un sens au monde ? »²¹⁹

Je développerai ces idées dans mon travail sur les représentations mentales, sachant que le rappel au jugement restera récurrent étant donné l'importance de ce processus dans l'apprentissage des savoirs et dans la pensée en général. A l'école, la pensée spirituelle, celle de l'abstraction, fait partie intégrante de cette organisation langagière dont il faut s'approprier l'usage de manière autonome. Elle advient également dans ce processus d'évolution de la prise de la réalité en passant par différentes étapes que l'on peut situer au niveau individuel mais aussi dans l'évolution de la société.

2.2.2. Définitions de la pensée

Il faut différencier deux aspects de la pensée :

Il y a les associations spontanées d'idées : c'est la pensée primaire, comme les rêves par exemple. Pour notre partie il s'agira surtout de traiter la pensée secondaire : les apprentissages à l'école nécessitent les caractéristiques qui relèvent des représentations mentales en lien avec la réalité du milieu ; les connaissances apportées doivent pouvoir être identifiées selon des critères de jugement émanant d'une pensée qui appartient à l'ensemble du groupe d'appartenance. La pensée évolue et modifie les interprétations du monde : au niveau de l'histoire humaine, on peut différencier trois grandes catégories : animiste, religieuse et spirituelle. En lien avec les processus d'apprentissage, différentes théories se croisent : les développements de Freud, qui apparaissent dans l'Esquisse, sont pour mon travail le fil rouge de ma pensée. Mais il faut évoquer la pensée d'autres auteurs référents pour les apprentissages dans le milieu scolaire, dont Piaget qui considérait les apprentissages par phases successives s'emboîtant les une sur les autres dans les stimulations induites par l'adulte en référence au constructivisme. Cette pensée est reprise dans le domaine socio-cognitif, mais où la contingence est prise en compte.

²¹⁹ H. Arendt, *La crise de l'Education, extrait de La crise de la culture*, Folioplus philosophie Gallimard, 1972, p.92.

2.2.2.1. De la pensée animiste à la pensée spirituelle :

Dans les sociétés primitives la pensée animiste se résume dans une vision du monde qui attribuait une âme aux animaux et partageait ainsi la terre en choses matérielles et immatérielles. Au niveau psychique, la pensée animiste est une croyance en la toute puissance de l'objet.

Elle consiste plus précisément en une projection de nos fantasmes sur le monde extérieur et correspond à l'organisation infantile de la pensée. Par exemple, la lune peut avoir des propriétés comme les êtres vivants. Elle rejoint la pensée primitive que Lacan a relevée comme une mentalité primitive dans l'exemple du serviteur: « Le serviteur, dont le maître vient de mourir, voit une souris et forme l'idée qu'en elle l'âme du défunt s'est logée. » L'apparition fortuite de la souris provoque une acceptation spontanée de l'identité entre défunt et animal. Cette pensée rejoint aussi la pensée animiste dans les jeux d'enfants qui déploient leur activité dans le registre de l'imaginaire. Dans l'organisation infantile, c'est la croyance dans la parole des adultes, notamment des parents, et que **l'on qualifie de pensée religieuse**. Les interprétations de l'adulte ne sont pas mises en doute, mais retenues en se substituant alors à un tiers extérieur, en fonction d'un arbitraire relevant de l'ordre de l'imaginaire si l'adulte lui-même refuse l'ordre symbolique. La pensée critique à ce stade ne peut s'exercer favorablement dans la dépendance vitale dont relève le jeune enfant. C'est pourquoi il est toujours important à l'école de veiller au maintien des rapports harmonieux avec les parents sans toutefois se confondre dans des propos démagogiques. Le tiers extérieur que sont les textes officiels peut devenir un recours précieux dans des situations tendues. La pensée critique à ce stade ne peut s'exercer favorablement dans la dépendance vitale dont relève le jeune enfant. Dans les périodes de l'école, l'enfant est dans cette position de considération imaginaire toute-puissante à l'égard de son père qui n'est pourtant que réel. C'est dans la séparation avec le milieu familial plus tard que d'autres découvertes culturelles mettront en question l'héritage mythique des temps privés. L'adolescence est la période culminante de la destitution de ce père à qui on attribuait beaucoup d'admiration et de pouvoir et qui apparaît alors comme un simple humain avec ses qualités et ses défauts.

Mais les intériorisations des interdits sont en place (ce père a bien travaillé finalement) en tant que référence à une autorité paternelle symbolique à laquelle chacun est soumis et permet l'évolution des processus psychiques, notamment de la pensée dans une continuation fantasmatique du désir. Les identifications maintenant symboliques dépassent les

identifications familiales (l'enfant ne pense plus en disant : « Plus tard, je serais grand comme papa ») pour se déplacer dans le champ plus ouvert de la société, qui se dévoile progressivement dès les passages à l'école.

Dans le principe de réalité qui advient dans les procédures successives des séparations d'avec le corps maternel, la pensée plus encline à l'autonomie des représentations de la réalité entre dans le jeu des identifications.

Je fais référence à la pensée spirituelle, celle qui s'abstrait de l'imaginaire pure pour s'appuyer sur le référentiel symbolique que la langue en premier lieu reconnaît et transmet. Ainsi elle œuvre pour le reconnaissable des perceptions de la réalité en lien avec nos références perceptuelles, les sensations de nos premiers rapports avec l'Autre. Un processus cogitatif existe alors pour créer des équivalences entre le perçu et l'objet recherché. C'est un processus d'identification incontournable pour les activités dans le champ du vivant social. Pour le dire autrement, la conscience régit le processus intellectuel de la pensée dans une analyse périodique de l'environnement et retenir les données utiles afin de ne pas être envahi par trop de stimuli pouvant gêner l'adaptation. Des sélections d'informations permettent la découverte du milieu suivant un travail d'équivalence entre les différentes perceptions et opèrent dans ces identifications nouvelles la découverte du milieu. Ce travail de catégorisation mentale demande à la pensée d'abstraire des indices de réalité, il aide à la constitution des représentations mentales de la pensée secondaire. A l'école nous travaillons dans le champ des représentations mentales, supports des savoirs.

La pensée intellectuelle : le jugement dans ce champ est ce processus intellectuel qui ouvre l'enfant à la réalité extérieure et qui permet la découverte de son milieu par une analyse d'identification secondaire, à savoir qu'il faut rendre la perception de plus en plus proche d'une représentation conceptuelle pour arriver à une objectivité de l'objet indispensable à l'école.

Freud définit la pensée comme la capacité de rendre présent à nouveau ce qui à été une fois perçu, par reproduction de la représentation de l'objet, sans que celui-ci ait besoin d'être encore perçu au dehors (l'Esquisse). C'est aussi une activité (mentale), il s'agit de la pensée pratique où les représentations d'action s'engagent dans des voies diverses en fonction des individus et du moment. C'est souvent le cas pour résoudre un problème. En général la pensée est avant l'action.

La pensée suspend l'action. Elle est certainement issue d'un sentiment de survie à l'origine de l'humanité.

Chez Piaget, c'est aussi une image intériorisée d'un objet, d'une situation. Ceci entraîne une gymnastique mentale avec des prévisions raisonnées, des ajustements possibles. La notion de permanence de l'objet est en voie d'acquisition: l'enfant peut imaginer l'objet même en son absence lorsqu'il est invisible.

2.2.2.2. Les processus de pensée chez Piaget :

Il considère quatre périodes qui vont de la période sensori-motrice dès la naissance, vers la pensée formelle vers l'âge de douze ans, c'est-à-dire la possibilité d'une représentation conceptuelle.

a. La période sensori-motrice : période importante.

C'est dès la naissance jusqu'à environ vingt-quatre mois. C'est la découverte de l'environnement par des actes archaïques qui sont plutôt des réflexes. Ces réflexes entraînent dans leur schéma les premiers mouvements humains, pouvant servir de modèle à des gestes plus élaborés par la suite. Je pense à la succion et à la préhension. Ces premiers comportements restent en mémoire et sont réinvestis pour d'autres actions. Dans cette reproduction d'actes, d'autres actes se rajoutent, plus élaborés, et en lien aux premières relations aux autres. Par exemple, les bruits associés à l'heure de la tétée rappellent la tétée. Ces actes permettent la préhension spontanée d'objets visuels, puis ensuite pour des recherches actives d'un objet disparu en dehors du champ perceptif. Dans cette période sensori-motrice apparaît le premier temps de représentation avec l'acquisition des premiers mots, des reproductions et des modifications d'actes dans des situations nouvelles, des recherches d'un objet disparu, et enfin l'acquisition de la marche.

Vers le dix-huitième mois environ, le jeu symbolique apparaît après le jeu d'exercice. Les combinaisons mentales s'intensifient : il peut y avoir une recherche de l'objet disparu en tenant compte des possibles déplacements invisibles de cet objet. C'est la possibilité de raisonner sur des situations pour résoudre un problème. C'est la capacité symbolique qui s'affirme. Piaget parle à ce moment-là de la notion de conservation et de permanence de l'objet. Entre dix-huit et vingt-quatre mois, c'est également la période de l'explosion lexicale. En conclusion, la période sensori-motrice est une période de découverte du monde : c'est le

passage d'une relation où le bébé est en position égocentrique dans une pensée animique qui se confirme dans la période suivante. Puis grâce à la permanence de l'objet, le monde devient stable, l'enfant peut évoluer selon ses activités propres, dans des jeux qui lui permettent de trouver des repères comme les jeux d'exercice inhérents à ce stade. Le langage se développe, la syntaxe apparaît.

b. La période pré-opératoire, de deux à sept ans, c'est la période de la pensée symbolique et de la pensée intuitive. Dans la pensée symbolique, c'est l'égoïsme qui domine car il voit le monde de son point de vue et donne vie aux objets qui l'entourent. Piaget parle à ce moment-là de pensée animiste. Il n'y a pas de différence entre le rêve et la réalité.

c. Période opératoire concrète : elle préfigure la pensée formelle et se situe vers l'âge de sept jusqu'à neuf ans. Précédemment, l'enfant raisonnait à partir de la perception, qui correspondait à la pensée figurative, maintenant il peut raisonner sur des opérations concrètes où la réversibilité est acquise : notion de conservation et d'invariance, par exemple les substances (7 ans), pour le volume vers 11 ans. Les notions de sériation sont possibles (A plus petit que B , B plus petit que C, implique A plus petit que C) : notion de classification où le raisonnement intervient. Les notions spatio-temporelles apparaissent (découpage du temps en mois vers 7 ans) et c'est l'âge de la socialisation et de la coopération entre les enfants.²²⁰

d. Période de la pensée formelle : elle est possible sur du concret et sur des idées. C'est une pensée réfléchie, caractérisée par le raisonnement hypothético-déductif. Ce raisonnement, vers l'âge de 12 ans, s'appuie sur des propositions abstraites, alors qu'avant il s'agissait d'un raisonnement sur des objets. Il y a dans cette période une structuration du raisonnement en deux phases : la première est l'acquisition de la combinatoire sur des propositions, la seconde est l'acquisition du groupe INRC comprenant quatre transformations (identification ; négation, inverse de l'identification ; réciprocité ; corrélation). Par exemple : la combinatoire sur les objets permet de faire des classements et des séries. Avec cinq tas de jetons, bleu, rouge, jaune, vert, blanc, il peut y avoir des classements différents : bleu-rouge, bleu-jaune, bleu-vert, etc.

Cette évolution de pensée montre aussi l'évolution des identifications, pour pouvoir faire des catégories et rendre de plus en plus reconnaissable l'environnement flou du début.

²²⁰ Cours de Madame P. Planche, UV : *Evolution-Involution - Psy21C*, Département de psychologie, Université de Brest (1995- 1996).

La pensée piagétienne a eu une réelle importance auprès des enseignants à l'école maternelle.²²¹ Cette pensée est relayée par l'importance de l'apport des neurosciences. Ces dernières servent d'explication pour des difficultés d'apprentissage scolaire où les causes sont répertoriées sous un éclairage médical : dyslexie, dysphasie, dyspraxie, dysorthographe, dyscalculie²²².

2.2.3. La représentation mentale : sachant dans quel champ de pensée elle doit appartenir pour être efficiente dans les apprentissages scolaires

2.2.3.1. Les conditions de mise en place des représentations mentales

Ces conditions permettent notamment d'être en capacité de réfléchir seul dans un groupe. Je pense au groupe-classe où chaque élève travaille isolément pour ensuite confronter son travail avec la classe au moment d'un corrigé par exemple. Les conditions dont je vais vous parler sont nécessaires et vitales dans la mesure où la pensée mentale permet un temps de réflexion et de discernement pour ensuite agir de façon adaptée face à l'environnement. Il s'agit d'éviter une déception dans le résultat de l'action. La pensée est là pour éviter les déconvenues. Ces paragraphes suivants sont un rappel du processus de pensée développé dans

²²¹ J. Piaget, Conférence « La genèse du nombre chez l'enfant » pour l'école maternelle en avril 1949 dans le cadre de l'initiation au calcul. Mme Boscher, l'inspectrice générale des écoles maternelles conclue ainsi : « Il ne faut pas seulement se soucier de ce que *l'enfant doit savoir* mais *de ce qu'il peut apprendre*. Soyons modestes en ce qui concerne l'étendue des connaissances et des techniques que nous voulons faire acquérir, soyons par contre ambitieuses sur la qualité réelle du petit bagage que l'enfant emportera de l'école maternelle. Le bilan de cette première étape de l'éducation ne s'établit pas seulement d'après l'étendue des acquisitions dites scolaires mais essentiellement d'après l'épanouissement qu'on aura su ménager à toutes les possibilités de l'enfant grâce à la connaissance aussi individualisée que possible des lois de son développement ». Actuellement, dans la circonscription où je travaille les conférences pédagogiques concernent l'ensemble des enseignants de l'école primaire, soit maternelle et élémentaire incluses ; les spécificités se regroupent suivant les cycles de l'école à savoir cycle I (petite et moyenne section maternelle, cycle II grande section et CP, CE1, puis le Cycle III).

²²² Une élève de CE1 de mon secteur s'exprime dans un langage peu clair et entretenu par son entourage familial qui la comprend. La lecture s'installe difficilement et l'école l'oriente vers une orthophoniste ; celle-ci affolée me téléphone après une évaluation suspectant chez l'enfant une dysphasie importante et évoque le projet d'une consultation à Strasbourg à l'hôpital de Hautepierre au centre d'évaluation des troubles d'apprentissages. Je lui expliquai alors son histoire familiale afin de prendre en compte ses difficultés mais aussi ses progrès scolaires depuis son arrivée à l'école : elle était très souvent absente en maternelle et ne parlait quasiment pas, à l'inverse de la maison selon sa mère. L'orthophoniste accepta mes propos mais revoyant la situation si dans les semaines suivantes après d'autres évaluations le constat reste identique. L'enfant fit des progrès notables et ne fut pas classée « dysphasique » malgré des vellétés d'orientation dans une classe spéciale. En entretien avec la maman et l'école pour dédramatiser la situation et actualiser un projet d'aide, elle m'avoua son soulagement après cet épisode difficile.

la première partie de ma thèse, celle qui traite de la naissance de la subjectivité. Malgré la redondance théorique, la représentation mentale à l'école n'est possible qu'en lien au processus intime entre le sujet et l'environnement : ce processus est conditionnel de la pensée secondaire, c'est-à-dire de la pensée de la réalité.

Rappel : a- L'existence d'un environnement facilitant pour la croyance d'un sentiment de créativité

Dans la majorité des situations, tout se passe ordinairement bien : il y a une adaptation normale aux besoins du bébé, c'est-à-dire à la naissance, une hypersensibilité de la mère à l'enfant et réciproquement. Au début c'est un état de fusion entre le bébé et la mère. Winnicott parlait d'une période extra-ordinaire de la mère où cette dernière est entièrement dévouée pendant un certain temps. Ce temps nécessaire donne à l'enfant le sentiment d'une toute-puissance illusoire mais provisoire : « je désire le biberon et il apparaît donc je crée l'objet ». Il en résulte un sentiment en ses propres capacités créatives très important pour la suite. Cette entente permet également de grandir dans un milieu sécurisant dont l'effet est une garantie précieuse plus tard. L'enfant sera en mesure de pouvoir supporter l'absence car il y a toujours eu un retour. Il faut une croyance en l'environnement. Grâce à l'attente il se re-présentera à l'aide des souvenirs retenus, sa mère absente. Car toute perception laisse une trace mnésique.

Sentiment de sécurité et sentiment de toute-puissance créative sont au début indispensables. Dans cet environnement accueillant l'enfant vit un autre moment majeur de son existence : c'est l'expérience de satisfaction.

b- L'expérience de satisfaction

C'est le point biologique et psychique de l'origine de la pensée entraînant par la suite une recherche à revivre cette expérience perçue. La première perception fondamentale de plaisir est le modèle et le point d'origine des recherches suivantes. L'attention sera tournée vers la recherche de la reproduction de la même satisfaction. En effet la sensation de faim chez le bébé va créer une poussée interne avec des modifications motrices, des décharges internes n'entraînant pas de baisse de tension ou de changement. L'enfant ne pourra résoudre isolément le sentiment de déplaisir ; seul l'extérieur pourra modifier cet état de tension, car à ce stade l'être humain est incapable de se débrouiller sans l'aide de l'autre. Il y a déjà là un aperçu du sentiment de dépendance. Les cris de l'enfant serviront d'alerte. La mère secourable apportera la fin de l'excitation désagréable par les soins adaptés. Prenons

l'exemple de la faim : le besoin de nourriture sera reconnu et satisfait, mais il y aura en même temps la sensation de chaleur du corps de la mère portant l'enfant, le souvenir de sa voix accompagnant les soins, le tout se traduisant par son amour maternel qui marquera l'enfant à jamais dans le sentiment de bien-être absolu.

C'est l'ensemble de cette situation que l'enfant gardera en mémoire et qui sera remémoré à chaque sensation de faim. Le besoin à nouveau ressenti entraînera la représentation, celle de l'image de l'objet premier qui a soulagé et apaisé le bébé. Dès la reproduction d'une nouvelle tension l'image de l'objet secourable et aimé sera réinvestie et l'attention se tournera vers cette recherche pour une nouvelle satisfaction. On peut lire ceci dans les premiers écrits de Freud, je fais référence à l'Esquisse.

Dès la seconde tension c'est la représentation de l'objet désiré qui est investi. C'est au début l'image de la mère, souvenir des moments de plaisir. Par la demande adressée forcément à l'autre s'inscrivent de fait les premières communications symboliques.

L'infans, dans cet état de satisfaction, est en même temps dépendant de l'amour de l'autre. Il s'imagine aussi être l'unique objet de satisfaction de la personne adulte étant donné l'intérêt qu'il suscite... et le sentiment qu'il en retire. Pour cette place « bienheureuse », il cherchera à garder la position toute imaginaire d'être le seul objet de désir de la mère (Lacan).

c- Le manque

Mais l'illusion ne doit pas durer, afin de conduire le bébé vers la réalité. A un certain moment la mère ressent chez son enfant la possibilité de rester un peu seul. Il peut supporter un peu d'absence. « Il faut savoir qu'au-delà d'un temps défini x, le visage de la mère ne peut plus être gardé en mémoire. »²²³ Si l'absence est trop longue, elle peut provoquer une régression. Il s'agira des premières frustrations de l'environnement : l'absence de la mère. Si auparavant tout s'est bien passé, l'enfant est capable de supporter le manque grâce à la remémoration des souvenirs, c'est-à-dire des traces mnésiques qui seront réinvesties à nouveau. Je pense à la voix de la mère, à ses paroles et aux propres activités motrices de l'enfant, à savoir jouer avec ses mains, attraper des jouets, etc. Il y aura capacité de penser : de se représenter la mère. Il est également capable de supporter l'absence, grâce à l'attente, induite déjà par les rythmes réguliers des allées et venues de sa mère. Ce cadre de sécurité

²²³ D.Winnicott, (1971), *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975, p.135.

aide à attendre paisiblement dans une activité propre au lieu de se perdre dans des recherches sans réponse.

Il s'agit là de conditions structurantes pour une activité de pensée cogitative ultérieure. Supporter l'absence permet de penser. Le manque est l'opérateur de l'activité de penser. C'est le temps de se souvenir, se rappeler la mère absente, de s'appropriier les données en représentations mentales imagées voire plus tard en symboles.

Deux points importants :

Il y a le recours au jeu comme tolérance à l'absence : certaines traces mnésiques, les souvenirs, seront à nouveau réinvesties pour s'occuper et attendre. La capacité créative de l'enfant est largement sollicitée à ce moment. Pendant les soins, l'empathie de la mère est au service de la psyché de l'enfant. W. Bion parle de la capacité de rêverie de la mère : elle interprète avec bonheur les sourires de l'enfant qui peuvent être au début de simples mimiques. Idem pour les cris, les pleurs... C'est elle qui donnera sens aux expressions de son enfant. Celui-ci s'y appuiera pour reproduire ses expressions à des fins déterminées. Par exemple : bébé crie, la mère accourt. C'est mémorisé. Il désire à nouveau sa présence, il criera car il aura fait une association entre le cri (on dit une image auditive en termes de représentation mentale) et la réponse de l'environnement.

d- Les interdits symboligènes

Après l'expérience de satisfaction, les interdits fondamentaux sont une des conditions majeures pour la représentation. C'est instituer un cadre pour endiguer les conduites pulsionnelles.

Il s'agit d'un passage obligé d'une série d'interdits structurants afin que le jeune enfant puisse comprendre sa place et de ce fait pouvoir s'identifier à ses pairs et autres adultes aux moments des premiers apprentissages à l'école. C'est la soumission à la Loi, comme les autres, intériorisée par la suite, et qui facilitera les échanges symboliques. Ces interdits sont une instauration progressive de la loi à laquelle nous sommes tous soumis pour pouvoir vivre ensemble. La loi nous détourne d'un imaginaire narcissique et médiatise le rapport à l'autre. L'identification aux autres qui en découle permet l'échange car on s'intéresse à ses pairs et l'apprentissage par le goût d'être aussi comme ceux qu'on admire. A chaque instant l'autre et plus largement le social est nécessaire.

Il ne faut pas oublier l'expérience pour l'appropriation progressive de l'environnement et éviter ainsi le déplaisir. Les jeux sont une façon spontanée de découvrir les propriétés d'un objet (Piaget). Le cube que l'enfant manipule, jette, mord, lance lui permet d'évaluer la résistance et le poids de cet élément. Les indices retenus, les propriétés des objets, pourront servir dans une action plus tardive, à l'école par exemple. C'est pourquoi, les activités ludiques ont leur réelle importance pour la construction de la représentation du monde réel.

e- Les principales activités ludiques : les jeux doivent être considérés dans ce chapitre comme des activités spontanées et créatives. Trois grandes catégories peuvent être identifiées, en suivant Piaget : à savoir les jeux d'exercice, puis les jeux symboliques et enfin les jeux de construction.

Les jeux d'exercice se rapportent aux activités très précoces des bébés, et qui correspondent à des actions qui se sont révélées au début fortuitement mais gardées en mémoire. Ces actions sont répétées par la suite pour le plaisir de l'exercice : par exemple le bébé qui regarde bouger ses mains. Ces jeux perdurent et s'inscrivent dans des jeux plus élaborés ensuite qui sont les jeux symboliques : « du faire comme si ». Il y a également un effet bénéfique car la répétition dans l'action permet d'appivoiser le réel, dans le plaisir aussi. C'est déjà un début des capacités de représentation. La troisième grande catégorie est le jeu de construction puis le jeu à règles. Ce dernier jeu apparaît vers sept ans, après le stade opératoire concret. Il correspond à la sortie de l'égoïsme et aide à l'apprentissage social.

En conclusion de cette partie :

Dès le départ, la pensée est une défense pour supporter la séparation inéluctable avec la mère, avec le milieu familial lorsque l'enfant est en âge d'être à l'école. Elle est, grâce aux représentations mentales, essentielle pour éviter le déplaisir et supporter la frustration. C'est la première raison de son existence. Elle permet très tôt d'élaborer de façon créative notre relation aux autres. Les conditions étant mises en place, il s'agira de trouver les voies qui mènent à une réponse adaptée. Quelles stratégies sont retenues depuis la nuit des temps ? Quels sont les processus retenus au cours de l'évolution ?

Il s'agit principalement d'un processus d'analyse préexistant avant l'action. C'est-à-dire vérifier au départ, en suivant encore l'évolution psychique de l'enfant, si l'objet est « bon ou mauvais ». L'enfant sera en quête de ce qui est bon en souvenir de ses premières expériences.

Il y a un rappel au souvenir du désir. Par exemple il saura identifier très tôt la personne secourable lors de ses premiers temps de vie, grâce à la voix, à l'odeur, etc. Dolto rapporte des histoires d'enfants ayant vécu une séparation brutale avec leur mère, refusant ainsi de vivre (ils refusaient de manger) et dont le simple contact avec un vêtement porté par la mère suffisait à retrouver le goût de vivre (grâce à la remémorisation de celle-ci).

2.2.3.2. Concept opératoire de la pensée : le jugement

Ayant traversé les temps précédemment évoqués, l'enfant est à ce moment capable d'être dans une situation de se représenter des situations. Il est capable d'attendre, de penser pendant l'attente, avant l'acte moteur par exemple. Le travail de jugement sera de trouver une équivalence plus ou moins entre l'idée de l'objet qu'il souhaite trouver et la perception de celui-ci. C'est une situation d'analyse : bon ou mauvais ? Présent ou imaginé ?

Le jugement est l'activité de pensée jusqu'à l'identité de perception de l'objet. Ensuite, si tout correspond au niveau des indices retenus et trouvés, s'il y a équivalence entre l'objet imaginé et l'objet perçu dans la réalité, il permettra une décharge soit motrice soit langagière ou les deux.

En fait le travail est de trouver une identité entre le perceptif et l'idée de l'objet. On voit apparaître le processus de motivation... Il faut un désir qui anime, une représentation préalable que l'on souhaite re-trouver. Il faut de l'appétitif.

Si il ne peut y avoir coïncidence, il n'y a pas de décharge, c'est-à-dire pas d'acte, et l'activité de la pensée continue.

Le jugement nécessite une attitude spécifique qui est l'attention : c'est d'abord la tâche d'explorer périodiquement le monde extérieur. C'est un investissement constant d'éveil psychique qui demande une vigilance de base (le Moi) pour une appréhension permanente de l'environnement.

Ensuite l'attention plus fine porte son intérêt sur les indices de qualité (par exemple de couleur rouge, en bois, en plastique...), qui donnent la preuve de l'existence de l'objet, ou

inversement : l'attention est indispensable pour relever ces indices qualitatifs, les seuls qui amènent à la pensée conceptuelle et qui permettront de faire des classements.²²⁴

Exemple

L'exemple célèbre de Freud illustre ces propos. Je le cite : « si le bébé désire à nouveau le sein, il cherche le mamelon, qu'il voit d'habitude de face. Supposons qu'il voit le sein de côté, sans le mamelon : il a gardé dans sa mémoire une expérience vécue fortuitement au cours de la tétée, celui d'un mouvement de tête particulier qui a transformé l'aspect de face en aspect de côté. L'image de côté qu'il regarde maintenant l'incite à remuer la tête puisqu'il a appris par expérience qu'il doit faire le mouvement inverse pour obtenir la vue de face ».

Remarque : un acte exécuté au départ par hasard est réinvesti dans une action plus déterminée. On peut penser aussi aux expériences fortuites dans les jeux où les stratégies peuvent être reprises pour d'autres actes. C'est tout l'effet d'apprentissage du jeu, évoqué plus haut. Il s'agit de la pensée cogitative : c'est la recherche entre les frayages fixes (le moi) et les frayages à investissements changeants.

Ainsi l'activité de jugement est une activité de reconnaissance de l'environnement :

Pour cela il faut choisir les investissements favorables grâce à l'attention. Elle permet de relever les indices de qualités ou attributs. Grâce à eux l'objet est reconnu. Le travail de la pensée n'est pas la perception simple de l'environnement mais cette activité de jugement qui permet par la suite grâce aux discernements accomplis une grande économie de temps pour les actions futures. La mémoire des situations permettra une sélection des actions suivantes. Le jugement est une analyse pour déterminer l'objet avec ses attributs, ou inversement à partir des attributs rencontrés on reconnaît l'objet.

Remarque : il peut y avoir des erreurs de jugement qui sont des erreurs de logique : par manque de perception suffisante de l'objet, nos sens n'ont pu tout relever. C'est une erreur d'ignorance. Un enfant qui n'a pas manipulé suffisamment les objets courants comme les cubes pourra difficilement se représenter un cube sur un simple dessin... D'où l'importance de jouer qui permet l'augmentation d'images mentales mémorisées et la relance de l'activité imaginaire. Il y a des erreurs par manque d'expériences. Il y a aussi erreur par manque d'attention, et qui peut produire des accidents...

²²⁴ S. Freud, (1895), *La naissance de la psychanalyse*, 1979, Puf, p.374.

Les investissements d'idées qui demandent beaucoup d'attention donc d'énergie au début subissent un important frayage neuronal et par la suite comme les frayages ont été ouverts l'énergie demandée est moindre ou même faible. Les apprentissages premiers demandent davantage d'investissement en général.

N'oublions pas l'importance du langage par rapport à la motricité. Il permet aussi une décharge de la pensée consciente et en même temps inconsciente. Ceci demanderait un autre chapitre. Le langage permet la compréhension mutuelle. Déjà lorsque bébé crie ou pleure le retour immédiat donne à l'enfant la signification de son cri par exemple et l'emploiera à nouveau s'il désire la venue rapide de sa mère. Après avoir parlé des conditions de la mise en place de la capacité à penser, ce que certains auteurs appellent « les contenants de pensée »²²⁵, il est utile d'étudier maintenant certains modes de raisonnement dont le plus général est celui de faire des catégories à partir d'un repérage de données communes ou appartenant à une même classe.

Toute la langue est le support matériel de la représentation mentale des choses, des situations. Elle permet par l'organisation de son système la relation humaine dans le partage des idées, des valeurs et la connaissance... L'homme est un être social, en lien à l'autre où les valeurs et les règles que le champ éthique représente se transmettent par le langage.

Ainsi par la langue les arrangements de signes organisés et reconnus font émerger la pensée du locuteur en lien avec un auditeur suivant un mode d'expression langagière correspondant aux différents discours. La langue a un rôle de support de la parole et donc de subjectivité. C'est dans la parole que le sens surgit en fonction du désir. Cette parole est preuve d'une vie subjective en chacun de nous. En suivant Lacan dans *L'Éthique*²²⁶, l'organisation signifiante est en lien étroit avec l'appareil psychique : l'appareil du langage, lorsqu'il est traversé par le désir du sujet, nous met en relation avec le psychisme de l'être humain. Dans le langage se reflète son humanité, celle d'une recherche de désir qui se trouve dans l'Autre par l'intermédiaire de la demande adressée à l'Autre. Cette demande se soutient des signifiants du langage. La langue est de ce fait un passage obligé pour permettre à la pensée de s'exprimer. Il faut ainsi reconnaître la langue comme un principe organisateur de la pensée. Cette pensée est inhérente à la vie psychique, langage et psychisme sont intimement

²²⁵ B. Douet. (1992), *Thérapie des contenants de pensée, Restauration de la représentation de soi ?* in *Psychologie et Education*, n°9, Juin-Juillet, pp.45-47.

²²⁶ J. Lacan, *Séminaire VII, L'Éthique de la psychanalyse*, Seuil, p.142.

liés. C'est pourquoi il faut apprendre cette organisation de la langue pour être au plus proche de la pensée de l'auteur d'un écrit par exemple, et partager ainsi dans un juste échange dialectique notre propre représentation par rapport à un texte. En conclusion de cette partie, langage et représentation mentale sont liés. Pour les représentations mentales les mots de la langue sont la base indispensable de ce processus.

L'importance du lexique : première approche de l'étude de la langue à l'école

Le lexique est le point de départ de toute connaissance. Pouvoir nommer les choses revient à connaître la réalité. Ainsi, c'est extraire du réel des éléments une identité propre et reconnue socialement grâce à une dénomination acceptée par l'ensemble de la société. Dans un contexte familier le mot *chaise* renvoie à la représentation générale de l'objet chaise. Nous entrons dans l'étude du vocabulaire.

Lorsqu'il est nécessaire de mémoriser du vocabulaire il est évidemment plus facile de construire des groupes de mots reliés entre eux par une signification commune, en suivant les indications de chercheurs en neurosciences. Il est utile de faire « des catégories sémantiques pour retenir des informations » (S. Royer, chercheur en neurosciences, maître de conférences à l'IUFM de Strasbourg, conférence pédagogique, secteur de Wittelsheim, année 2007/2008). C'est la manière la plus économique de mémoriser les connaissances en extrapolant des critères de sélection qui aideront à un classement.

Faire des catégories est une étude sur les représentations mentales, suivant dans ce champ un mode d'organisation défini. Ce travail ne peut se réaliser sans la langue, en tant que support de la pensée. Il faut donc supposer une organisation commune dans laquelle la langue s'articule suivant une logique définie par la communauté culturelle et qui dans sa réalisation ouvre à une compréhension mutuelle et au dialogue. On ne peut s'ouvrir à la pensée de l'autre sans l'intermédiaire du A qui porte en lui les signifiants communs de la langue : une étude sur la construction et l'agencement d'un discours est une étape incontournable. Dans cette acceptation d'une soumission à un ordre supérieur, le travail sur les savoirs de l'école contribue à la continuité éducative de l'enfant. Il ne peut y avoir un apport purement cognitif à l'école détaché d'une mission plus grande qui est de conduire l'enfant vers l'appropriation des

savoirs dans un lien à l'Autre. Ceux-ci amènent par leur richesse symbolique sur une autre question, celle de l'interprétation des textes à partir des données instituées et reconnues. La conduite pédagogique pour saisir le discours commun se motive dans ce sens : saisir les significations inhérentes aux différents écrits. Malgré une rationalisation des agencements discursifs, l'intériorisation subjective du texte que le sens permet induit malgré tout des équivoques incontournables.²²⁷ Elles demandent alors ce rapport dialectique indispensable pour concevoir une entente commune évitant des confusions de langue. Deux étapes sont à franchir pour l'enfant dans ce travail : accepter les données de l'Autre et les comprendre grâce à l'Autre dans ce lieu institué pour une réalisation subjective de cet apport.

2.2.4. L'ordre du langage.

L'étude incontournable de la langue : il s'agit de rendre reconnaissable dans le champ A « la masse amorphe des mots », en suivant Lacan dans ses séminaires, par un travail de catégorisation. Il n'est possible qu'à partir de ce tiers fondamental, l'ordre symbolique dans lequel s'instituent les savoirs et qui autorise alors une place subjective à chacun. Accéder au langage pour ensuite en faire sa propre parole est à la fois une aliénation à une autorité et une conquête libératrice personnelle que l'école doit pouvoir favoriser auprès de chaque enfant après la famille. L'ordre symbolique dans lequel arrive l'enfant et qui se manifeste au travers de la structure langagière doit être à nouveau approprié par lui-même. Il doit dans un premier temps apprendre et distinguer une langue qui lui paraît étrangère. Il est dès le début de l'intime, dans un travail de discernement des phonèmes pour un agencement spécifique dont la signification naissante s'effectue par l'intermédiaire de la relation à l'Autre.

Le langage constitutif du lien social dès la naissance : le langage, dès les premiers temps de vie, contribue à la constitution humaine. C'est par la parole de l'Autre, la mère en premier lieu, que l'enfant entre en relation avec le monde social. Les pensées de la mère sont au début la matrice irréductible des significations sur lesquelles s'appuiera l'enfant pour comprendre son monde. Toujours en suivant Lacan, c'est dans le faisceau des signifiants maternels que l'enfant construira son rapport au monde, cherchant en souvenir des premiers liens à la mère. C'est par le désir de la mère que l'enfant entrera dans le monde qui

²²⁷ J. Lacan, *Séminaire XVI, D'un Autre à l'autre*, Seuil, 2006, p.97.

l'environne ne serait-ce que par le choix du prénom qu'il porte : l'enfant s'appuie sur les dons de l'environnement maternel qui s'ordonnent en paroles de l'Autre. La psyché de l'enfant se constitue très étroitement sur les représentations de la mère, celles-ci, véhiculées et médiatisées par le langage. Les mots prennent à ces instants un sens en lien à l'expérience vécue du moment : bonheur ou malheur.

Dès le début, le social est ainsi présent dans les vocables qui prennent sens au fur et à mesure des échanges sur un fond répétitif des présences et absences. La régularité des soins facilite pour l'enfant une capacité à comprendre progressivement les situations et lui offre une trame de signification. Les premiers cris du bébé auront vite effet de signification. C'est déjà l'univers symbolique qui pose ses premiers jalons pour les expériences à venir dont la plus importante à surmonter sera celle du manque.

Dans les échanges spontanés il y a appropriation de la langue maternelle. Les signifiants entrent dans le langage par la vertu des paroles d'un autre²²⁸, le premier Autre étant représenté par l'environnement familial. Or, dans la parole adressée à l'Autre, quelque chose échappe : dans les demandes toujours réitérées à l'adresse de l'Autre, aucune ne peut plus apporter l'expérience première de satisfaction. Il y a un éloignement à chaque appel car une mécontente existe, causée par la structure même de la langue où la compréhension reste relative et liée aux représentations de chacun. C'est pourquoi le travail sur les représentations communes du groupe social est important : il faut rester au plus près du sens général pour une entente commune.

L'apprentissage de la nouvelle langue dans le milieu intime puis scolaire est dès l'origine une acceptation de l'Autre qui impose d'emblée son ordre langagier dans les premiers rapports vectorisant la demande et au-delà le désir.

La vie subjective est liée ainsi à un pacte, celui d'identifier la langue de la mère, soutenu pour cela par le sentiment de détresse que l'infans (« hilflosigkeit ») ressent et le souvenir de sa première jouissance. Il faut dès le début identifier une structure linguistique pour entrer dans le champ de l'Autre et dans ses significations.

La première langue à apprendre fut dans l'intime, la deuxième langue sera celle de l'école. C'est pourquoi entrer dans les savoirs de l'école est un travail sur la langue instituée

²²⁸ Ne serait-ce que par le premier « Nebenmensch » dont Freud parle dès l'*Esquisse*.

dans le champ public, celle que l'on doit acquérir comme une nouvelle langue où l'enfant renonce aux significations trop intimes pour un sens plus commun. C'est travailler à reconnaître des règles que la grammaire et l'orthographe illustrent, mais aussi un ordre logique à saisir afin de récupérer les significations les plus pertinentes possibles dans des compositions littéraires d'auteurs référents par exemple. Nous sommes toujours dans le champ des savoirs et dans ce lieu majeur je parlerai d'abord des apports linguistiques mettant à jour un système de signes.

L'accès au processus symbolique dans cette deuxième partie sur les apprentissages consiste à un repérage de la structure de la langue puis des textes pour arriver à un éclairage sur le processus de compréhension de ceux-ci. A partir de ce raisonnement, je le répète, une maîtrise interprétative sur la langue est possible, que l'altérité reconnue de l'écrit peut autoriser. Cet acte humain requiert pour être dans le champ de l'Autre des critères d'organisation linguistique qui permettront au fur et à mesure des apprentissages de la langue une habilité de plus en plus fine à être en lien aux autres et à communiquer. Car le langage est l'élément le plus approprié pour exprimer des pensées où les choses sont représentées dans les mots. L'agencement de ces derniers exprime les idées personnelles et collectives. C'est un acte propre à l'homme par lequel il vit au travers des paroles énoncées sa propre position subjective en lien avec les autres. Le langage, en suivant les travaux de Benvéniste²²⁹, est au travers des paroles qui le constituent un fait d'intention que les relations humaines favorisent et entretiennent. Ainsi, il est important de considérer la structure de la langue qui permet l'expression langagière à l'aide dans un premier temps de l'éclairage de la linguistique mais aussi secondairement dans une dimension psychique propre à l'homme. Nos représentations mentales sont soumises aux effets de l'Autre (la mère, la famille, la société) et interfèrent sur la pensée de chacun. Les représentations sont reconnues dans un ordonnancement syntaxique²³⁰, certes, mais il émerge de notre part toute singulière.

2.2.4.1. L'apport de la linguistique structurale : le langage est organisé selon un système de signes pour être transmissible.

Les mots sont associés les uns aux autres, non pas de façon naturelle en suivant Paul Ricœur²³¹, mais dans une économie symboligène où la pensée devient visible grâce à une

²²⁹ Benvéniste, *Problèmes de linguistique générale*, 2, tel Gallimard, 1974, pp.215-230

²³⁰ Ibid., p.326.

²³¹ Revue Esprit, Janvier/Février, 2005.

structure bien définie. L'ordre symbolique dans lequel arrive l'enfant doit être à nouveau approprié par lui-même. Il doit à nouveau dans un premier temps apprendre et distinguer la langue intime puis sociale étrangère au premier abord. Car le langage sert avant toute chose à signifier : il établit par la structure même de la langue et sa mise en œuvre l'expression de la pensée universelle et individuelle dans le sens d'une compréhension générale commune.²³²

S'intéresser à l'étude sur la langue dans ce travail de thèse, c'est dégager un ordre établi : ainsi l'identification des structures qui dominera la deuxième partie de mon travail est nécessaire pour introduire le travail de compréhension des écrits à l'école. La compréhension est dépendante d'une connaissance de la structure langagière grâce à laquelle se transmettent les savoirs.

A considérer dans le champ de la linguistique, il est important de retenir une idée principale mise en relief par les travaux de Saussure²³³ qui est la permanence d'une structure de la langue dans l'existence du langage. Cet acte humain requiert pour être dans le champ de l'Autre des critères d'organisation linguistique qui permettront au fur et à mesure des apprentissages une habileté de plus en plus fine à être en lien aux autres et à communiquer. Etant donné que la langue se développe dans la communauté humaine pour s'exprimer, sa compréhension se définit par un système de signes dans ce champ et grâce à eux dans une combinaison permettent des significations multiples par l'existence de la structure langagière entendue.

Le langage est constitué suivant une organisation où les éléments sont en relation suivant un ordre institué en tant que condition même de l'émergence du sens.²³⁴ Il est constitué à l'intérieur des sociétés humaines grâce à une convention établie : celle de la double articulation du signe dans la langue. Les travaux de F. de Saussure²³⁵ ont permis de dégager à l'intérieur du signe deux faces, l'une étant représentée par le signifié et l'autre par le signifiant.

En rappel il y a le niveau des signes pris isolément et le niveau de la pensée qui se crée par l'agencement des signes entre eux. Cette organisation du signe obéit à une double articulation de la langue, le rapport du signifié et du signifiant. Ils constituent des unités

²³² Benvéniste, *Problèmes de linguistique générale*, 2, tel Gallimard, 1974, pp.94-102.

²³³ F. de Saussure, (1916), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 2006, p.33.

²³⁴ P. Ricœur dans *Revue Esprit* Janvier/février 2005, p.159.

²³⁵ F. de Saussure (1916), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 2006, pp.97-104.

contenant un rapport entre une image audible qui est le signifiant et l'image de l'objet tel que De Saussure le rapporte dans ses cours de linguistique générale. C'est pourquoi il est d'abord important de considérer la langue dans son aspect sémiologique (l'étude des signes), puis dans le domaine de la signification qui est l'ordre sémantique.

a. Le point de vue sémiologique : c'est l'étude des signes

Selon F. de Saussure, la langue constitue un système de signes dont toutes les parties sont organisées dans un rapport de solidarité et de dépendance. Les signes se constituent en tant que base de la langue : ils sont articulés entre eux et représentent chacun d'eux une entité définie, mais en se délimitant entre eux par leur effet de juxtaposition, ils donnent ainsi le sens global de la phrase. En effet, les unités peuvent être changées les unes aux autres dans un contexte donné, mais pris isolément, chaque signe renvoie à un concept précis dans le champ du lexique, celui des paradigmes. C'est l'univers lexical (aspect cognitif), qui est l'univers du vocabulaire (aspect littéraire) en tout premier lieu. Chaque signe exprime ainsi une chose. Plus largement nous sommes du côté des lexèmes. Les signes en lien les uns aux autres deviennent ainsi des mots : des unités de sens.

Les premiers apprentissages par exemple consistent à reconnaître les structures de phrase en relevant le nombre de mots dans une phrase écrite au tableau, ou bien les enfants doivent distinguer la phrase, puis les mots, puis des syllabes par exemple... C'est très intéressant car les représentations des enfants sont souvent éloignées d'une connaissance qui paraît acquise : les prépositions ne sont pas prises en compte pour certains ou bien les noms propres ne sont pas comptés par d'autres ; ce travail est utile car on repère certaines représentations qui empêchent alors une compréhension ordinaire.²³⁶ Plus le vocabulaire est à portée de chacun, plus l'aisance langagière est facile pour l'expression de la pensée. Il y a un gain de sens dans la suite des mots, chacun apportant une inflexion dont le sens global se révèle au terme de la phrase : cette possibilité est induite par la structure de la langue, vecteur de la pensée humaine. L'agencement des signes renvoie à une autre étude car c'est à partir de l'ensemble de la phrase dans la suite intentionnée de signes que le sens émergera.

b- Nous abordons alors le champ sémantique de la langue, c'est-à-dire le domaine de la signification.

²³⁶ Travail de recherche avec des élèves de CE2 en difficulté de compréhension durant l'année 2007/2008.

L'ensemble des mots renvoie au monde syntagmatique²³⁷ de la phrase, car des relations de signification apparaissent grâce à un assemblage conventionné des unités linguistiques et constituent la matérialité de la pensée. Autrement dit, les juxtapositions de mots servent à exprimer et formuler nos pensées. Mais cette suite de mots doit être soumise aux règles logiques de la syntaxe. Un code reconnu par tous doit exister comme support matériel de l'expression claire de la pensée. Les phrases sont l'illustration de cet axe syntagmatique. L'ensemble des phrases est l'univers du discours grâce auquel l'homme en lien aux autres y exprime ses idées et sa singularité. Cet aspect sera développé ultérieurement. Il s'agit alors du domaine de l'énonciation (parler en son nom) dans une relation d'intersubjectivité. Le champ sémantique renvoie ainsi à la pensée car langage et psyché sont liés entre eux dans l'émergence des représentations mentales mais aussi dans tout le domaine de la culture par le biais des multiples supports de discours.

Dans le domaine des représentations, l'étude du vocabulaire est importante. Les écrits récents d'A. Bentolila le démontrent dans son souhait de proposer à l'enfant des mots nouveaux quotidiennement pour un bagage linguistique de base.²³⁸ Mais les apprentissages dans leur progression ne peuvent se réaliser sans l'intermédiaire de l'adulte qui apporte sa part de connaissance à l'enfant. Les études dans le domaine cognitif le démontrent de façon limpide (voir partie suivante). Mais à la relecture des écrits de Freud sur la pensée cognitive et reproductive dans l'Esquisse²³⁹, la relation au monde extérieur par la perception ne peut se faire sans l'exercice du jugement que le langage permet par un processus d'identification des attributs de l'objet. C'est une comparaison entre ce qui a déjà été perçu et l'objet extérieur. Si les traits qualitatifs sont équivalents, alors l'objet est dans la réalité et l'acte peut éventuellement se dérouler. Le moi permettra alors le déclenchement d'un investissement neuronal pour une action désirée. Dans ce chapitre sur les apprentissages à l'école, nous sommes bien dans le champ de la pensée secondaire, c'est-à-dire d'une pensée pour la reconnaissance des objets suivant un processus psychique spécifique que le jugement d'existence caractérise prioritairement suivant les critères du principe de réalité.

²³⁷ Benvéniste, *Problèmes de linguistique générale*, 2, 1974, tel Gallimard, pp.43-67.

²³⁸ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, Paris, 2007, Odile Jacob, p.112.

²³⁹ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, Paris, p.376.

2.2.4.2. Des études sur le langage : les apports cognitifs sur l'acquisition du vocabulaire

Selon Waxman (1994)²⁴⁰, les capacités langagières émergeraient très tôt, parallèlement aux capacités de perception, et bien avant l'explosion lexicale qui se situe vers deux ans. Le bébé est plus sensible aux mots prononcés qu'à une tonalité. Dès l'âge de neuf mois, il est possible de constater chez le bébé une attention plus poussée sur des objets présentés et associés à un nom inventé plutôt qu'à un simple bruit, et les performances à catégoriser qui suivent sont mieux réussies lorsque l'association est langagière.

Pour résumer, lorsqu'on présente des objets nommés, les réussites de classification perceptives augmentent. Très tôt, l'enfant est attentif à des indices portés par le langage ou, peut-on le dire autrement, il y a aura une plus grande attention sur les objets si ceux-ci sont associés à un nom par l'intermédiaire de l'Autre.

En règle générale, l'accompagnement langagier dans une tâche d'apprentissage favorise et aide à se détacher du perceptif visuel pour faire des catégorisations plus abstraites (taxonomiques). Dans ce même ordre d'idée, l'enfant est d'abord sensible aux noms concrets portant sur des objets entiers : aussi les premiers mots appris renvoient à des noms concrets. Selon Waxman toujours, l'enfant comprend vite le sens de certains mots : ils correspondent d'abord à des objets, puis en grandissant il est sensible dans son langage à d'autres catégories de mots qui sont les adjectifs puis les verbes.

De même, à deux et trois ans, l'enfant différencie dans les noms ce qui est animé et non animé. Après deux ans, lors de l'explosion lexicale, la capacité à catégoriser selon le mode taxonomique, c'est-à-dire abstrait, s'améliore si dans cet apprentissage il y a un accompagnement lexical. Ce qui rejoint les apports freudiens lorsque l'auteur écrivait (dès l'Esquisse²⁴¹) que le langage permet la compréhension mutuelle.

Vers trois-quatre ans, l'utilisation des adjectifs intervient dans le choix des classifications. Avant, l'enfant classait en se basant uniquement sur le nom accompagné ou

²⁴⁰ F. Bonthoux, C. Berger, A. Blaye, *Naissance et développement des concepts chez l'enfant*, Dunod, Paris, 2004, p.107.

²⁴¹ S. Freud, *La naissance de la Psychanalyse*, Puf, Paris, 1979, p.336.

non d'un adjectif. Puis à quatre ans, il distingue les deux mots et peut catégoriser si c'est demandé les objets sans adjectifs. Il peut ainsi distinguer nom et adjectif.²⁴²

Il y a une évolution de la sensibilité à la langue orale, les noms correspondent à la catégorie d'objets et les adjectifs permettent une classification suivant les propriétés de l'objet. Le travail de jugement intervient, en suivant Freud, entre ce qui est à retenir en dedans ou à rejeter au dehors !²⁴³

Ainsi l'auteur reconnaît l'importance du contexte discursif pour les identifications d'objets. Le discours environnant est important pour l'analyse des situations. Dans les demandes variées, il y a des distinctions sensibles dont on doit être conscient quand on s'adresse par exemple aux enfants. Je donne un exemple ; lorsqu'il est demandé à un enfant : « Regarde cet objet », l'enfant, dans la plupart des cas, regarde la forme globale. Si on lui dit : « Regarde là-bas », c'est une scène à voir, un paysage par exemple. Ou bien : « Regarde comme il est grand », c'est sur une propriété d'un objet déjà ciblé. La qualité du discours est importante, l'intervention de l'adulte est prépondérante : des situations particulières inscrivent et facilitent des apprentissages.

Je donne un autre exemple : l'enfant, au bord de la mer, explore attentivement des rochers en compagnie de son père, en vue de trouver des crabes et de les observer. L'adulte, dans son enthousiasme, apprend à son fils à reconnaître plusieurs sortes de crabes en fonction des formes des pinces de l'animal.²⁴⁴ Il y a dans cette situation, non seulement un vécu, mais aussi sur le plan cognitif un enrichissement lexical et un éveil à catégoriser dans un contexte particulier. Les crabes en question sont nommés mais en plus l'enfant apprend intuitivement que le langage renvoie aussi à des catégories selon des indices choisis. Je rejoins Bentolila²⁴⁵ : « Certains enfants ont eu la chance qu'on leur ait donné le goût du mot juste, l'appétit de l'ajustement, d'autres ont dû se réfugier dans le flou et le banal ».

²⁴² F. Bonthoux, C. Berger, A. Blaye, *Naissance et développement des concepts chez l'enfant*, p.110.

²⁴³ S. Freud, « La Négation », in *Résultats, idées, problèmes, II*, Puf, Paris, 2002, pp.135-139.

²⁴⁴ C'est un exemple d'un article de Jean-Emile Gombert sur « L'ontogénèse de la machine à lire » in Cahiers de Beaumont, *Dysfonctionnement cognitif et apprentissages*, numéro 74. p 31 « Comment l'enfant apprend-il à reconnaître un nouvel objet ? Imaginons un enfant de 4 ou 5 ans se promenant dans les rochers au bord de la mer. Soudain, il voit un crabe. Il le reconnaît comme tel. Seulement il s'agit d'un crabe intéressant. En effet, il a les yeux rouges et les pinces toutes plates et sont ornées dans toute leur longueur d'un large trait noir. Le père de l'enfant lui explique qu'il s'agit d'une étrille et que le crabe est délicieux. Quelques rencontres du même type avec rappel de la dénomination de ce crabe, et l'enfant reconnaîtra les étrilles pour toute la vie. En fait, le processeur pictural permet à l'enfant d'activer le concept correspondant à ce crabe particulier au niveau sémantique, le lien entre le processeur sémantique et le processeur phonologique permettra de prononcer le nom associé à ce concept ».

Plus simplement, en suivant Ferrero²⁴⁶ : « L'enfant acquiert la langue orale dans des situations de communication effective, comme un instrument d'interaction sociale. » Britt-Mari Bart soutient l'importance du contexte lorsqu'elle rappelle que : « le fonctionnement cognitif n'est pas séparable d'un contexte particulier d'intentions des partenaires sociaux et d'outils culturels qui lui donne sens. La pensée comme les savoirs sont contextualisés. »²⁴⁷ En suivant ses propos, le contexte est une interprétation personnelle en fonction des analyses perceptives et conceptuelles ensuite.

Ainsi, en fonction des discours et des situations, l'enfant apprend à observer et reconnaître son milieu. La richesse langagière aide à la compréhension du monde et à son organisation. Inversement, apprendre à catégoriser enrichit aussi la langue grâce à l'apport de l'apprentissage de mots nouveaux.

Ces exemples montrent une relation importante entre les capacités d'analyse et le langage. Très jeunes, les enfants peuvent faire des catégories à partir d'identifications d'indices perceptifs, langagiers et contextuels. Mais il faut savoir que la possibilité d'établir des relations semble être liée à la situation expérimentale, soit, mais aussi aux caractéristiques individuelles de chacun. Les auteurs travaillant sur les catégorisations précisent qu'il n'y a pas un développement préétabli, déterminé, qui se propage linéairement du perceptif vers le thématique puis le taxonomique. Dans chaque situation différente pour chacun, différents indices sont mis à la disposition des enfants et sont utilisés de manière différentielle en fonction de leurs préférences personnelles et de la structure spécifique de la catégorie.²⁴⁸

Les chercheurs précédents reconnaissent également dans la réussite des apprentissages l'importance pour l'enfant du lexique, bien sûr, mais aussi de sa possible adaptation au milieu, rejoignant un questionnement sur la disponibilité psychique de l'enfant à recevoir un apprentissage. En suivant Bentolila²⁴⁹ : l'auteur écrit n'avoir que des filles. Il y a longtemps, à l'anniversaire de sa fille de six ans, sont invités deux garçons. Comme nous sommes dans le langage, il faut préciser qu'ils sont francophones. Voilà ce que raconte l'auteur : « A un moment m'adressant à mon épouse, je lui dis que son gâteau était absolument *exquis* et me tournant vers les garçons, je leur dis : « Vous ne trouvez pas qu'il est *exquis* ce gâteau ? ». Ils

²⁴⁵ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, Paris, 2007, p.115.

²⁴⁶ E. Ferreiro, *De la diversité dans l'apprentissage du lire-écrire*, Lyon, Voies Livres, 1996, p.15.

²⁴⁷ Les cahiers de Beaumont, numéro 74/75, mai-juin 97, p.51.

²⁴⁸ F. Bonthoux, C. Berger, A. Blaye, *Naissance et développement des concepts chez l'enfant*, Dunot, Paris, 2004, p.130.

eurent un moment de recul comme si, sur ce magnifique gâteau blanc ils découvraient une grosse mouche verte. » Bentolila décidait de leur apprendre ce mot inconnu pour eux. Il s'usa à prendre des exemples de phrases, et d'associer d'autres mots voisins, comme *succulent*, *délicieux*... Rien de son aide ne pouvait améliorer l'apprentissage. C'est alors qu'un des garçons répondit, en traitant ce mot trop chargé de connotation, car il dit : « Mais, dites, « eski », là, c'est un mot pour les filles ! » Les deux garçons, d'après l'auteur, ne voulaient pas s'approprier cette connaissance, qu'ils mettaient du côté de la féminité. Si je relève cette anecdote, c'est pour soutenir que la disponibilité psychique de l'enfant est indispensable pour les apprentissages généraux à l'école.

En conclusion de ce chapitre sur le lexique, le langage aide à la précision de la pensée. Le trésor lexical est incontournable pour se dégager du sensible, élargir notre vue sur le monde et le reconnaître. A l'école, en suivant les travaux précédemment exposés, il est important d'être sensible aux situations contextuelles, à la disponibilité de l'enfant à apprendre et à l'organisation d'apprentissages : pour retenir les mots nouveaux d'une situation il est préférable de faire des classements de mots, faire des catégories suivant un indice choisi et de revoir périodiquement ces acquis. Il s'agit d'un travail d'apprentissage rejoignant un processus d'acquisition symbolique, le seul possible pour l'émergence de la réalité commune.

2.2.4.3. Les indications officielles - Des illustrations pour l'ordonnement de la langue

La langue porte en elle l'univers symbolique de la société, transmis grâce à un ordre d'agencement des éléments signifiants qui la constitue, créant de ce fait l'émergence d'une image mentale. Dans cette partie seront pris en compte les objectifs d'apprentissages de la langue les plus importants : l'éveil et l'intérêt pour le vocabulaire et la syntaxe, deux axes majeurs pour une signification possible. Le langage permet par sa fonction une présence sur fond d'absence à partir de l'apport de l'Autre. En suivant la pensée de Lacan, l'homme ne peut se soutenir qu'à l'intérieur d'une zone de nomination : « C'est introduire la présence comme telle et du même coup creuser l'absence comme telle. »²⁵⁰ L'étude de la langue, par exemple dans les récits (apport de l'Autre instituant), oblige l'enfant à reconnaître et nommer son univers qui appartient dans cette représentation instituée au champ du symbolique. Ainsi les apprentissages symboliques, par l'étude de la langue, permettent la mise en place de la

²⁴⁹ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, Paris, 2007, pp.60-61.

conscience : le moi est à chaque fois plus solide dans ses analyses et ses discernements pour les choix d'objets à mener. Il s'agit de l'apprentissage d'une réalité commune inhérente au groupe social considéré. L'adhésion à celle-ci suppose un pacte préétabli (structure langagière) par la communauté humaine que la position du maître respecte et transmet. Ceci implique des accords, donc des règles, à savoir. Dans un premier temps, en suivant les textes officiels, un usage oral approprié de la langue est demandé à l'enfant pour l'aider à retenir une structure syntaxique de plus en plus spontanée et compréhensible. Il doit être également sensible au code écrit.

C'est l'étude des règles grammaticales par exemple, qui régissent la langue : inventaire des emplois, l'agencement du corps de la langue par l'étude des lettres, puis le code en fonction de l'assemblage des lettres, le lexique que sont les signes constitutifs, la syntaxe et ses conditions de réalisation dans l'agencement des signes, les propriétés sémantiques pour les œuvres écrites, la culture en général. C'est repérer des éléments permanents de la langue dans l'étude des différentes formes d'expressions. La langue étant un instrument de pensée²⁵¹, il est important de pouvoir au mieux maîtriser l'organisation pour saisir les significations des textes.

L'étude de la langue à l'école est une condition pour l'étude des textes fondateurs d'une culture. Par la langue apprise à l'école, langue qui transmet les savoirs sociaux l'enfant accède à la pensée commune fondée sur des repères communs ; mais on ne doit pas s'arrêter à ces acquis. Ils doivent offrir ensuite dans ce cadre un désir de liberté créative.

C'est pourquoi l'apprentissage de la langue est un objectif majeur dans tous les cycles de la scolarité et ceci dès la maternelle. Dès ce moment il est demandé au travers des documents institutionnels de solliciter de manière adaptée pour chacun des élèves l'usage approprié de la langue. Cette nouvelle langue à conquérir au prix d'un renoncement d'un langage familier, demande à nouveau un travail de séparation d'avec certains phonèmes de l'intime rappelant la mère. Il est difficile, au point que certains enfants n'acceptent pas dans ce nouveau lieu de se risquer à l'exigence linguistique normée et choisissent un mutisme électif (à l'école). Il leur faudra, en fonction de leur disponibilité subjective, plus ou moins de temps pour entrer dans la langue nouvelle et dans les apprentissages qui y sont consécutifs. Je

²⁵⁰ J. Lacan, *Séminaire II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Point essais, éditions du Seuil, 1978, p.351.

²⁵¹ Benvéniste, *Problèmes de linguistique générale*, 2, tel Gallimard, 1974, p.64.

pense en écrivant ces lignes à une petite élève dont on n'a pas entendu le son de sa voix pendant sa période à l'école maternelle (à la grande inquiétude des enseignants) et qui maintenant s'engage progressivement à risquer quelques mots et phrases dans sa nouvelle classe de CP. Il lui a fallu tout ce temps pour ne pas trop se sentir en danger à prendre la parole et à aborder les premiers apprentissages de la lecture.

Entrer dans le champ de l'école, c'est entrer dans un univers nouveau pour la maîtrise d'une autre institution²⁵², la langue dans une étude d'une compréhension générale de l'oral et de l'écrit.

L'ordonnement suivant la structuration syntaxique : il est question dans cette maîtrise d'apprendre un système de signes articulés suivant des règles fixes amenant ainsi l'ensemble des élèves à comprendre les textes appartenant à la communauté dont ils font partie. L'enfant doit apprendre les fonctionnements de la langue pour l'intelligibilité des énoncés. Il s'agit, au travers des écrits officiels, de bien insister sur une découverte et un apprentissage de la structuration de la langue à partir des échanges oraux et des lectures de livres choisis, et plus précisément des métarécits : « Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue [...] et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). »

Tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. »²⁵³ A écouter les textes lus par un adulte en suivant les indications des B.O., les enfants s'approprient la structure des phrases. Ils écoutent au travers de l'histoire, les mots qui les emportent dans leurs rêves et leur imagination. Ces mots enrichissent leur univers de représentation des situations. Ils aident par leur précision et leur juste place dans une phrase, à permettre une pensée riche et de plus en plus précise. Cet apprentissage est toujours pour l'aide à la pensée et à son enrichissement. Elle s'appréhende par un travail sur les représentations mentales.

Autre apprentissage : le vocabulaire pour la nomination

²⁵² M. Amorim, *Raconter, Démontrer, ...Survivre*, érès, 2007, p.219.

²⁵³ Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, n°3, juin 2008 (Hors série).

Alain Bentolila, auteur d'un rapport des missions sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire (23 février 2007), insiste sur les leçons de mots. Je le cite : « Nous proposons donc l'organisation régulière de leçons de mots qui garantiront une progression rigoureuse des acquisitions, permettant une sérieuse réflexion sur le sens et la forme des mots et déboucheront sur la constitution d'un trésor commun de mots de l'école. »²⁵⁴ Dans la suite de ce texte, l'auteur fait aussi référence à un patrimoine, cette fois-ci lexical, à l'aide de l'originalité des textes et documents choisis. En conclusion, il en résulte dans le domaine de la langue à l'école un travail d'identification sur le lexique, support élémentaire de sens et d'appropriation des textes. Car les mots désignent les choses : ceci rappelle l'importance de la nomination que Lacan a développée dans son travail sur les signifiants. La compréhension des textes nécessite une acquisition progressive d'un bagage symbolique élémentaire : des représentations de mots successives aux représentations des choses. Les apprentissages demandés dans la lecture des textes officiels renvoient à un apprentissage du processus de symbolisation, dans une nomination de l'univers alors déjà symbolisé.

Des indications officielles : il suffit de se pencher sur un texte officiel pour recueillir une abondance d'indications quant à la maîtrise langagière : dès les premiers temps de la vie scolaire, c'est l'intérêt pour la langue qui domine dans l'ensemble des compétences à acquérir. Les bulletins officiels l'attestent avec insistance dans les publications successives des missions de l'école. Dans les programmes de l'école maternelle (B.O. n°3 du 19 juin 2008, page 1/7) : « Le langage est le pivot des apprentissages à l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. [...] Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifique, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). » Plus loin : « L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. A l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles, il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit. » Le chapitre suivant rappelle à nouveau l'importance de la langue. Dès cette entrée initiale dans les apprentissages qu'est le milieu scolaire, il est

²⁵⁴ A. Bentolila, *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, 23 février 2007,

question d'une découverte et d'un apprentissage du cadre formel de la langue institutionnalisée. Car les éléments linguistiques sont dans une relation ordonnée qui constitue ce cadre, et qui est une des conditions de l'expression du sens.

2.2.4.4. La langue, institution sociale ; du code à la pensée.

Les sublimations appellent des supports reconnus socialement pour la conduction du circuit pulsionnel. Les représentations symboliques dans le champ de l'école répondent à cette attente et endiguent le courant de force. Le langage est ce bras tendu venu de l'Autre, trésor symbolique supposé déjà là²⁵⁵ et qui offre dans le lieu des signifiants qu'il contient des représentations de pensées abordables (si possibles) pour une satisfaction partiellement assouvie : dans les demandes adressées à l'Autre par le biais des autres, le corps des signifiants pallie l'absence dans l'agencement des mots de la langue. Dans ce but, l'étude de la langue à l'école est centrée autour de l'apprentissage de l'édification de cette langue pour devenir lieu de parole. En suivant cette visée, l'étude des signes et leur articulation instituée suivant un ordre logique de la syntaxe élèvent ceux-ci dans l'ordre des signifiants : ils apportent ainsi suivant la pensée intérieure de chacun en fonction d'une subjectivité propre une signification interprétable dans le champ culturel identifié. En effet les signifiants ne prennent leur sens que dans leur lien aux autres signifiants qui leur donnent une valeur significative dans cette relation : les mots isolés restent encore trop dans l'ordre du code, à l'encontre des indications d'Alain Bentolila.²⁵⁶ Le langage, s'il est en lien aux souvenirs des expériences, garde une qualité de pensée, une valeur qui permet la relation avec la nouveauté²⁵⁷ : les représentations mentales inscrites et qui constituent une part importante du psychisme sont les antennes de notre pensée et permettent la reconnaissance significative de la langue nouvelle et de sa validation. Les signifiants sont de l'ordre de l'intermédiaire : leur structure en lien à un signifié qui est un vécu, en suivant Lacan, rappelle l'expérience subjective de chacun. La compréhension d'un texte, par exemple, est un lien à une pensée intérieure personnelle en fonction de chacun mais aussi à la pensée rationnelle de la langue et

p.14.

²⁵⁵ J. Lacan, *Séminaire XVI, D'un Autre à l'autre*, Seuil, Paris, p.51.

²⁵⁶ A. Bentolila, *Le verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, Paris, 2007, pp.67-108.

²⁵⁷ Britt-Mari Barth précise que, dans une perspective d'apprentissage, on ne peut pas prétendre étudier le fonctionnement cognitif sans étudier et prendre en compte le contexte affectif, cognitif et social, les deux sont interdépendants. Edgar Morin rejoint ses propos : « l'intelligibilité du système doit être trouvée non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système... » in Cahiers de Beaumont numéro 74/75, p.49-53.

qui apparaît dans l'agencement minimum à respecter pour une entente possible. Ainsi les textes gardent eux-mêmes un caractère transitionnel que la structure du langage induit (ne serait-ce que par les signifiants dans leur statut de transitionnel) et qui est à respecter. Les critères d'agencement, dans des efforts de discrimination et qui appartiennent au travail de jugement, apportent une compréhension mutuelle : l'interprétation est le résultat de ce rapport d'ajustement permanent entre l'objectivité de la matière que l'école rappelle dans les leçons à apprendre (son étude peut être pénible pour certains) et la langue intime ; le désir inconscient est sollicité dans des moments créatifs d'expression : une parole en lien à la langue de la société devient, grâce aux efforts accomplis, une énonciation et appartenant de ce fait à la création et à l'enrichissement de la langue institutionnelle. C'est un travail de co-création mutuelle.

2.2.5. Illustrations : une aide à la compréhension

2.2.5.1. Les enfants et la découverte de l'écrit à l'école maternelle

Comme vu précédemment **l'apprentissage de la langue est un objectif majeur** dans tous les cycles de la scolarité et ceci dès la maternelle. Dès ce moment, il est demandé au travers des documents institutionnels de solliciter de manière adaptée pour chacun des élèves l'usage approprié de la langue. En maternelle, dès l'accompagnement des activités simples de vie aux exercices plus fins d'expression écrite du primaire. Je cite les instructions : « l'apprentissage de la langue se fait très tôt dans les actes de communications simples. Elles s'appuient sur les actes de la vie quotidienne qui permet en même temps à l'enfant de s'inscrire dans le groupe social, l'école, sa classe plus précisément. Il s'agit de l'étude empirique de la langue, pour elle-même. »²⁵⁸ Selon Benvéniste c'est la vie même en action²⁵⁹ dont il est question dans ce rapport nouveau à découvrir.

²⁵⁸ *Le langage à l'école maternelle*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP, 2002. Pour le CP et CE1 (cycle des apprentissages fondamentaux) B.O. hors série n° 3 du 19 Juin 2008 p.1/5.

²⁵⁹ Benvéniste dit ainsi : « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. », in *Problèmes de linguistique générale*, 2, tel Gallimard, 1974, p.80.

La découverte de l'écrit : l'illustration pédagogique pour l'apprentissage de l'écrit dans cette partie que je vais vous présenter s'appuie sur les indications précédentes. La sensibilité au texte et à la lecture peut se réaliser sans dénaturer le monde de l'enfant où l'on favorise des situations réelles mais qui nécessitent l'attention au code écrit.

Exemple : l'écrit pour mieux vivre dans l'école.

Chaque enfant appartient à une classe. L'effet de nomination joue son rôle matériel (à cet endroit) car chacune des tables de la classe correspond à un élève. La maîtresse veille à coller une étiquette de chaque prénom d'élève sur chaque petit bureau et les change de place après les vacances. L'enfant arrive, cherche sa place à l'aide de son prénom qui désigne l'endroit où il doit s'installer. Il faut au préalable aider l'enfant à l'analyse de cette recherche : la perception des signes écrits doit devenir une perception reconnue des lettres de son nom. A cinq ans et même avant, la reconnaissance des lettres appartenant au nom est possible²⁶⁰, selon différents moyens (logographique puis alphabétique et orthographique). Il identifie quelques critères (pour Elise : un trait pour le i au milieu) pour ne plus se tromper ni confondre avec d'autres prénoms voisins.²⁶¹ C'est en travaillant avec eux sur la discrimination visuelle de leur étiquette que l'on apprend leur démarche cognitive. C'est un processus d'analyse où il faut relever des caractéristiques pertinentes pour la reconnaissance de l'objet. Une élève reconnaissait sans hésiter son prénom - Virginie - car il y avait trois « i » pour le différencier des autres. Les élèves en général peuvent reconnaître les étiquettes des autres élèves. Si les places changent, il leur est demandé de chercher leur place en fonction des étiquettes. Cette expérience est courante pour engager un travail sur l'alphabet dans la reconnaissance des lettres. Il montre aussi l'utilité de l'écrit pour trouver des informations. Pour les rangements dans les boîtes, il peut y avoir un travail identique. L'adulte prend soin de changer les places des boîtes pour solliciter implicitement le travail de discrimination visuelle utile pour la lecture.

Dans ces deux situations, l'écrit aide, informe et apporte des significations pratiques et au-delà une reconnaissance de l'appartenance de chacun à la classe, dans l'exercice des prénoms par exemple. Celui-ci peut trouver l'intérêt de l'apprentissage de l'écrit dans

²⁶⁰ Selon un processus visuel/pictural et plus tard associé au processus phonologique pour devenir sémantique sans oublier le processeur contextuel, suivant J. E. Gombert, « Conférence sur l'ontogénèse de la machine à lire » in Les cahiers de Beaumont, n° 74/75, pp.27-34.

²⁶¹ Grande section de maternelle, Pfastatt, secteur de Wittelsheim, Haut-Rhin, année 2004.

l'utilisation de celui-ci. Il y a de multiples situations pédagogiques dans ce sens : recettes de gâteau, boîtes aux lettres, organiser un voyage.

Dans l'apprentissage de la langue instituée, il est important de proposer les mêmes écrits pour tous, dans un souci de transmission collective mais aussi pour mettre en retrait l'histoire de chacun dans ce temps de rationalisation des savoirs. A partir de ces supports communs, le travail peut alors être différencié en fonction des possibilités, dans une attention à la compréhension (la proximité signifiante) de chaque enfant. L'écrit suivant les objectifs de la maternelle en suivant les exemples précédents aide à montrer que le passage par la lecture facilite la tâche et procure une réussite et un plaisir : la lecture des contes ajoute l'évasion et le rêve.

2.2.5.2. Un mode d'organisation pour lire un texte

Saisir un énoncé : c'est dégager une signification.

Les données suivantes sont issues d'un travail de groupe²⁶² autour d'une recherche sur « *les compétences en jeu pour comprendre* ». Les réflexions s'orientaient vers une recherche de conduites intellectuelles les plus appropriées pour permettre aux élèves de saisir le sens d'un texte. Notre souhait était de repérer les différentes démarches mentales et inhérentes à la compréhension d'une histoire. Ces démarches pouvant se généraliser bien sûr pour d'autres textes.

Quelles sont les compétences nécessaires sachant que les conditions premières (par exemple la capacité à attendre) pour exercer sa pensée sont en place. En sachant que les phénomènes mentaux sont des images inscrites, mémorisées à l'aide d'un vécu perceptif et/ou d'une transmission langagière.

Le postulat fut le suivant : comprendre, c'est saisir suffisamment d'images mentales qui, lorsqu'elles sont associées logiquement entre elles, donnent un sens commun au texte lu. Il est évident que par la suite chaque enfant pourra y mettre ses propres interprétations dans le sens « de prêter quelque chose de personnel au texte ». Pour cela il est nécessaire de se créer

²⁶² Groupe de travail sur « la compréhension des textes », année 2004/2005, sous la responsabilité de MM. Erhet, inspecteur d'académie adjoint du Haut-Rhin et Friehe, inspecteur de l'ASH.

des images mentales suffisantes et correspondant à la signification du texte pour pouvoir nous représenter l'histoire (par exemple).

Il s'agit dans un premier temps de mettre en place des stratégies pour repérer des unités significatives : unité de sens, première image mentale à mon sens. C'est à partir de ces données que l'enfant va pouvoir retenir les informations, faire des liens entre elles (organisation des unités significatives, organisation d'images), et ainsi comprendre les situations. Ces dernières comparées les unes aux autres peuvent conduire à une généralisation (abstraction suite aux analogies) sous forme d'une leçon ou d'une morale par exemple.

Lecture d'une histoire à partir d'un livre : la situation initiale la plus favorisante est l'oral. Il est préférable de partir de situations concrètes. Bien sûr les textes doivent être proches des préoccupations des élèves. Certains contes pour enfants sont intéressants à ce sujet. Nous avons choisi dans notre groupe de travail l'histoire connue d'un loup : « C'est moi le plus fort », de Ramos²⁶³. C'est un jeune loup qui à chaque page rencontre un plus petit que lui, arguant avec provocation de sa supériorité, bien ébranlée lorsqu'il est confronté en dernière page à un adulte ...

Chaque page comprend une image simple mais évocatrice et un petit texte gardant tous les deux la même structure jusqu'à la conclusion. Ces images seront facilement mémorisées grâce à leur caractère simple et répétitif dont le thème récurrent est proche des préoccupations psychiques de l'enfant (je retiens le conflit de génération par exemple).

Les enfants concernés dans cette recherche sont au cycle II. Il est préférable de partir de situations concrètes, ici un album, pour être proche des acquisitions langagières et des connaissances de chacun. Car on demande à l'enfant de retenir un nombre nécessaire d'informations. Par exemple, les personnages que le loup rencontre dans la forêt.

L'item (unité de sens) du lieu est important, de même que l'action qui est dans ce cas une promenade et des rencontres (voir tableau suivant). Ainsi retenir un certain nombre d'items pour la compréhension correspond à de *l'encodage*. Pour cela il est nécessaire d'être attentif à l'analyse : il s'agit de *l'attention (focalisée)* à discriminer des items significatifs par rapport à d'autres.

²⁶³ M. Ramos, *C'est moi le plus fort*, L'Ecole des Loisirs, Paris, 2001.

Exemple : repérer les personnages, les lieux, le temps. Plus le nombre d'items pertinents sont retenus, plus les images mentales sont facilitées. Le tableau joint (page 182) est une illustration de ce travail.

Le repérage des items nous rend plus sensible à l'organisation de texte. Dans cette histoire, le lieu ne change guère mais les personnages se succèdent pour arriver au dernier personnage qui apporte la conclusion.

Garder les données pertinentes permet de déduire le sens de l'histoire. Nous avons remarqué que les enfants en échec avaient retenu trop peu d'items pertinents ou bien en inventaient, ceci pour diverses raisons...

Pour l'encodage (retenir), il faut de l'attention qui aide à dégager les informations utiles. On remarque que dans le mécanisme d'attention, l'activité d'analyse inhérente au jugement est largement sollicitée.

Mais il est nécessaire aussi de faire appel à *la mémoire*, c'est-à-dire de pouvoir retrouver les données déjà vues ayant la qualité d'être pertinentes. Nous l'appellerons la mémoire de travail (MT). Elle s'illustre principalement par *des rappels réguliers, fréquents au début*, des situations précédentes, afin de maintenir les connaissances pour les lier aux données nouvelles : celles-ci sont alors reconnues par la rencontre de caractéristiques déjà étudiées dans des expériences passées.

Dans ce cas, rappeler les items pertinents, en racontant l'histoire plusieurs fois par exemple... D'autres items peuvent être rappelés par l'enfant bien sûr, en fonction de ses propres préoccupations. Il faut être vigilant à une certaine tolérance, mais les maintenir en minorité... à ce stade de l'exercice. Ainsi le sens du texte peut apparaître à tout un chacun lorsque les juxtapositions des unités peuvent être repérés et se construire en une séquence. Les suites logiques de séquences donnent le sens du texte.

La représentation mentale est un processus dynamique qui se construit grâce aux expériences et au langage dans les échanges avec les autres en lien à l'Autre. Elle nécessite à la fois, grâce à l'apport de l'environnement : une capacité à penser en l'absence de l'objet (à savoir au début se représenter la mère en son absence) et une mise en place d'un mode de raisonnement, d'un mode d'analyse qui relève d'une organisation intellectuelle, qu'on peut appeler la pensée cogitative toujours en devenir. Cela requiert un travail d'accompagnement de la famille d'abord (pour les castrations et le désir), et de l'école ensuite pour les

apprentissages des savoirs. Car dans un premier temps, l'enfant doit avoir une certaine confiance en lui-même dans la réalité qui l'environne afin de prendre ensuite des décisions et d'évaluer les critères opportuns pour les actions futures. L'expérience est utile pour découvrir des situations. Je pense aux jeux d'exercice, de construction, etc. Il doit également acquérir un bagage symbolique grâce aux échanges langagiers et surtout à la place qu'on lui attribue par le biais des paroles qu'on lui adresse. Comprendre demande un effort. Mais il y a aussi un plaisir de s'approprier les connaissances par le cheminement tout créatif de notre pensée.

Aide à la compréhension					
Fabrication d'images mentales	Items à retenir	Items oubliés	Dans le contexte	Hors contexte	Attention focalisée pour l'encodage et la mémoire de travail
Espace, lieu	le bois (1 item)				
Temps	début et fin (2 items)				
Actions	promenade et rencontres				
Personnages	7 à 8				
Synthèse ou thème principal de l'histoire	idée principale				
	Nombre d'items retenus	idem	idem	idem	Nombre d'items retenus qui aident à la compréhension

3. Des processus d'apprentissage suivant des modèles d'enseignement

3.1. Les différentes théories d'apprentissage pour des modèles d'enseignement

Cette partie relève succinctement les différents modèles d'apprentissage enseignés dans le cadre de la formation des professeurs des écoles et des collèges, en 2006 à l'IUFM de Colmar (68). L'étude sur les stratégies cognitives est de rigueur dans le cours magistral de la formation où le côté technique d'apprentissage domine et que les termes de constructivisme ou de processeur illustrent. Etant appelée à participer également à ces formations, je décidai d'apporter des connaissances sur les processus psychiques dans l'apprentissage en général. Mais avant d'aborder ce thème selon la théorie psychanalytique, il est intéressant de connaître les éléments généraux des différentes conceptions sur les apprentissages et de suivre chronologiquement l'évolution de théories telles qu'elles ont été exposées, allant du conditionnement des réponses *aux échanges avec le social*²⁶⁴.

Ces théories qui se suivent chronologiquement dans ce travail peuvent s'entrecroiser et se reconnaissent sous un processus d'interaction de chacune d'entre elles en fonction des stratégies individuelles : il ne s'agit pas au final de choisir un courant par rapport à un autre et de l'appliquer mais de pouvoir identifier des différents regards théoriques afin de les mettre en lien avec les procédures intellectuelles des élèves. La suite exposée est une vue théorique des apprentissages dans le sens que chaque processus mis en valeur est toujours soumis à une critique possible mais dans un contexte défini car il s'agit principalement de stratégies

²⁶⁴ Cours sur « les processus d'apprentissages », dans le cadre de la formation initiale des professeurs de collège du Haut-Rhin IUFM d'Alsace, année scolaire 2007/2008 à Colmar 68.

cognitives, de savoir-faire. La place asymétrique du « maître et de l'élève » est effacée pour une participation plus coopérative des « apprenants » étayés par la présence potentielle d'un tuteur ou d'un communicateur que représente l'enseignant. Dans ces situations l'adulte devient non plus un Maître mais un médiateur voire un facilitateur en référence aux théories des échanges collaboratifs de Bruner.

Dans ce contexte l'apprentissage est considéré comme un processus cognitif qui est une façon de traiter l'information, dont l'effet doit provoquer un changement adapté de l'individu face aux apports nouveaux de son milieu. Nous sommes dans un discours sur la technique en suivant M. Amorim.

3.1.1. Les différentes conceptions : du béhaviorisme au socio-constructivisme :

Les behavioristes représentés par Pavlov (1849-1936) et Watson (1878-1958) travaillent sur le conditionnement de l'être vivant.

L'exemple du chien de Pavlov est suffisamment célèbre pour comprendre la théorie du réflexe conditionné : à l'aide d'un stimulus précis apparaît une réponse précise. Le chien de Pavlov qui était ligoté aux membres et à la gueule répondait dans l'expérience en salivant lors d'un signal sonore... et selon un entraînement précis. Face à ce conditionnement précis il y avait une réponse précise. Pavlov donnait une explication organique à un apprentissage nouveau. Or ce chien ligoté ne pouvait s'exprimer que par une réponse physiologique dans cette situation.

Watson parle également de conditionnement pour les apprentissages des élèves. Les conditions externes modifient les comportements dont les preuves se constatent par une transformation des réponses adaptées aux conditions. C'est une sorte de modelage induit par un entraînement répété. Dans cette lignée Skinner (1904-1990) reconnaît l'importance d'un renforcement pour une bonne réponse faisant allusion aux essais et erreurs qui mènent progressivement à la bonne réponse (boîte de Skinner). Le conditionnement programme alors un certain comportement. C'est l'expérience qui est importante où chaque réussite est renforcée par une récompense.

Malgré ces travaux célèbres, d'autres auteurs accordent de l'importance aux explorations libres provoquant aussi des apprentissages (les jeux) et qui restent en mémoire pour des actions ultérieures. Freud dès l'Esquisse parle de comportements dûs au hasard qui, gardés en mémoire, s'intègrent en temps voulu dans d'autres actions plus complexes. Il parlait du très jeune enfant utilisant ses souvenirs pour les intégrer dans un acte précis, celui de la tétée par exemple. D'autres regards interviennent dans la théorie des apprentissages.

Wertheimer (1880-1943) fait appel à la nécessité d'une vue d'ensemble de l'objet. La totalité de la forme donne une compréhension générale de l'objet, l'analyse est alors possible à partir de la globalité. Elle autorise dès ce niveau une pensée plus interprétante que le simple rapport automatique « stimulus réponse ». Il s'appuie sur la Gestalt théorie.

La Gestalt Théorie

Elle explique les comportements sexués des êtres vivants grâce à l'existence d'éléments physiques déclencheurs, tels les couleurs ou des odeurs provoquant en cascade une suite d'actes précis pour certains comportements dont la reproduction des espèces.

Elle repose sur la perception d'un stimulus (forme, couleur, odeur, etc.), celui-ci entraînant une modification de comportement... relative à la stimulation. L'exemple classique de l'épinoche mâle est une illustration majeure de ce phénomène. Lors de la période de reproduction, l'animal se pare d'une couleur rouge sur son ventre provoquant chez la femelle épinoche une réaction spécifique qui entraîne le cycle de la fécondation.

Cette théorie se base sur la pertinence d'un stimulus appartenant au domaine du spéculaire. Pour généraliser ce courant, la perception déclenche une réponse précise comme auparavant mais cette fois-ci complète : ce n'est plus une réaction isolée qui apparaît selon le schéma pavlovien, mais une suite d'actes liés les uns aux autres induits dès le début par la stimulation initiale. Dans l'exemple précédent, c'est une illustration du cycle de la reproduction sexuée chez les animaux. D'autres recherches nouvelles indiquent malgré tout que cette explication est insuffisante même dans le règne animal.²⁶⁵

Cette théorie de la forme est insuffisante pour expliquer les réponses multiples que l'on rencontre au cours des apprentissages chez les êtres humains. Chez l'être humain, le spéculaire garde son importance dans les choix identificatoires mais il doit pouvoir s'associer

aux relations aux autres dans un acte de parole. Lacan évoque la théorie de la forme dans son article sur « le stade du miroir » en spécifiant l'insuffisance de cette dernière pour une place subjective: l'enfant peut se percevoir dans une image anticipée et globale par l'intermédiaire du miroir certes mais, c'est la parole de l'Autre qui est déterminante dans une reconnaissance de cette image représentée qu'il est par un signifiant propre. L'image à elle seule n'est pas opérante, la relation impliquant des échanges mutuels est nécessaire voire salutaire, conférant à l'humain son entrée dans le champ symbolique, celui qui conduit vers des représentations langagières. C'est à l'inverse d'une position du simple principe spéculaire que l'on rencontre dans le règne animal.

Dans cette évolution, les théories cognitives prennent le relais aux autres théories pour dominer le champ des apprentissages scolaires à l'école.

Les styles cognitifs

Les travaux de J. Piaget (1896-1980) se caractérisent par l'idée de constructivisme.

Pour résumer cette approche, les apprentissages se réalisent par une construction progressive des connaissances grâce à un équilibre entre les sollicitations de l'environnement et des accommodations personnelles de l'apprenant qui en résultent. L'apprentissage s'illustre ainsi : il évolue par pallier et emboîtement à partir des acquis précédemment intériorisés. C'est un jeu d'équilibre constant entre le savoir intériorisé et la stimulation nouvelle pour créer une nouvelle situation adaptée.

Piaget attachait beaucoup d'importance aux activités de découvertes fortuites comme les jeux spontanés, par exemple, mais surtout aux activités soumises à une stimulation volontaire de l'environnement. Ces dernières permettaient à l'enfant de trouver dans l'expérience provoquée un apprentissage nouveau. Le déséquilibre provoqué par un changement intervenu dans son milieu doit être surmonté par des recherches nouvelles, à partir de ses acquis antérieurs pour arriver à pallier un nouvel équilibre. Ainsi, au fur et à mesure, les nouveaux schèmes d'actions sont intériorisés et enrichissent de ce fait les représentations précédentes.

Les travaux de Piaget se résument très brièvement dans l'image d'un balancement constant entre les assimilations et les accommodations : les premières provoquant un

²⁶⁵ J. Lacan, Les Ecrits, Paris, Seuil 1966, p.95

déséquilibre cognitif qui demandent alors une accommodation. C'est un ajustement qui conduit à un nouvel équilibre. Il se poursuit par une nouvelle représentation de la situation maintenant surmontée. C'est en fonction de ces mouvements que l'apprentissage se réalise. C'est une suite progressive de construction des connaissances du milieu extérieur. Piaget ne s'intéressait pas au groupe mais à un enfant « unique » dans la situation d'apprentissage. D'autres chercheurs font appel dans ce courant aux relations aux autres dans des échanges interindividuels.

Dans le courant des socio-constructivismes

Vygostky (1896-1934) et Brunner actuellement s'appuient sur les travaux précédents. Ils relèvent toutefois l'importance des échanges de stratégies entre les individus aux moments des apprentissages qui deviennent coopératifs. Le groupe social influence et gagne de l'importance dans les modifications des représentations des situations. Les influences des interactions langagières entre les apprenants ont une réelle importance dans ce courant actuel : les apprentissages horizontaux sont recommandés pour les démarches cognitives des situations problèmes. Le groupe, dans ses apports de différents points de vue, enrichit l'individu et inversement, les connaissances générales sont partagées pour une appropriation personnelle. Les apprentissages par « atelier » sont une illustration de ces apports : un petit groupe d'élèves travaillent sur un même thème. Ils sont largement diffusés dans les classes maternelles pour favoriser des interactions interindividuelles : les enfants partagent leurs idées pour des projets communs ou simplement par imitation. Très souvent, ils suivent l'exemple d'un camarade comme modèle sécurisant en y ajoutant, si c'est le cas, des données personnelles, autoreproduction du même pour glisser vers une organisation plus individuelle.²⁶⁶ L'autonomie s'appuie sur de la dépendance au départ. L'idée d'aliénation et de refente au sens psychanalytique garde toute sa valeur dans les processus d'apprentissage des connaissances.

Vygostky s'appuie sur un concept devenu classique, celui de « la zone proximale de développement » : il est demandé de rester attentif à la culture de l'enfant, sensible à ses savoirs pour l'accompagner. Ce dernier ne peut apprendre qu'à partir de son niveau de connaissances. Les textes officiels rappellent dans les écrits aux enseignants de garder une vigilance quotidienne : « Dans les situations d'immersion où se trouvent les enfants,

l'enseignant doit veiller particulièrement à la compréhension »²⁶⁷. Ces auteurs rappellent l'importance du langage et surtout des représentations de chacun lors des appropriations des savoirs, dans le champ de l'éducation. Ces apprentissages sont alors possibles et contribuent dans leur mise en œuvre à glisser de la nature pulsionnelle vers la culture. Lacan, dans un autre courant de pensée au sujet de l'éducation, recommandait : « d'être au plus proche des signifiants de l'enfant ».

La proximité des savoirs est à identifier et les évaluations pour cela font alors partie du protocole d'investigation des enseignants : des fichiers préparés d'avance par l'institution s'imposent dans la pratique professionnelle et bousculent parfois l'organisation propre des enseignants. Leur intérêt est justifié par la nécessité d'une analyse globale de la population d'élèves. Le terme d'évaluations diagnostiques, formatives et sommatives appartient maintenant au discours de l'école : il est demandé de faire un diagnostic des apprentissages dès la petite section de maternelle. Ces évaluations méritent beaucoup de recul et de tempérance par rapport à l'enfant. Certaines évaluations sont encore trop prématurées malgré leur caractère obligatoire et leur lien aux programmes. J'entends très souvent le recours au programme pour justifier certains travaux pour certains enfants. En moyenne section de maternelle, certains exercices, supérieurs aux capacités d'un enfant dont les difficultés à réussir étaient prévisibles, se justifiaient par la nécessité du respect du programme malgré l'échec avéré.

A l'heure actuelle, le discours dans le champ des apprentissages donne une large part aux connotations médicales (évaluations diagnostiques, élèves dysphasiques, hyperactifs, dyspraxiques) et plus largement techniques (exploration, action, médiation, machine à lire, stimuli) de l'enseignement. Les échanges interactifs de l'enseignement sont mis en valeur, la place du Maître est effacée au profit d'une place d'organisateur et de facilitateur des apprentissages. Les travaux de Brunner actuellement dans la ligne de Piaget et Vygostky ont leur influence dans ces représentations nouvelles en proposant des stratégies spécifiques de découvertes des savoirs : les signifiants tels que l'exploration, voire également la coopération entre pairs et l'attention conjointe, marquent un changement de représentations dans les discours pédagogiques. L'enseignant doit « être un animateur pour la classe » : l'élève doit

²⁶⁶ E. Morin, « Peut-on recevoir une science de l'autonomie », in Dumouchel et Dupuy, *L'auto-organisation*, Paris, Seuil, p.320.

²⁶⁷ *Le langage à l'école maternelle*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Collection Textes de référence-Ecole, CNDP, 2002, p.114.

agir et coopérer avec l'enseignant. C'est l'apprentissage par l'exploration et l'action qui est importante : « les connaissances ne doivent pas être reçues mais vérifiées par l'élève ».

Tout n'est pas à rejeter, l'enseignement des sciences demande des hypothèses et des vérifications dans les situations de découverte afin de vérifier une idée retenue par l'ensemble de la classe. Il est intéressant de reprendre l'expérience pour ensuite la généraliser (animation pédagogique sur l'enseignement des sciences en école élémentaire, circonscription de Wittelsheim, Haut-Rhin, novembre 2008). Mais en amont il ne doit pas effacer la place du Maître garant des savoirs et ainsi de l'autorité pour un universel de discours à transmettre.

Les neurosciences apportent leur part dans le choix des représentations précédentes ajoutant la preuve par visualisations cérébrales des processus cognitifs, images cérébrales à l'appui. Les enseignants bénéficient d'animations pédagogiques à ce sujet (animation pédagogique, novembre 2007, circonscriptions du Haut-rhin). Il est principalement question de réseau, de zone cérébrale stimulée visible par imagerie en tant que preuve d'un parcours neuronale précis et dynamique pour les apprentissages. Dans les travaux, il est question de mémoire à court terme, à long terme qui est la réelle mémoire de travail. Pour rendre efficiente la MLT (mémoire de travail), un travail d'organisation constante des données est recommandé. En effet, la mémoire demande pour être efficace une bonne gestion de structure cognitive²⁶⁸ pour retenir les connaissances.

Ces repères d'apprentissage mettent en avant la nécessité de stratégies cognitives efficaces (qui est la réelle démarche cognitive) où les zones neuronales stimulées prouvent dans leur visualisation les effets des stimulations. La mémoire devient une machine de travail et prend une place centrale dans les apprentissages dans un découpage hiérarchique de mémoire de travail à long terme, et mémoire à court terme. Elle se forme par la répétition régulière des acquis précédents dans un rappel constant de ceux-ci : l'organisation conceptuelle est alors nécessaire et favorise la rétention des données : le mot clé (la nomination intervient) du concept provoque le rappel par association d'idées (le souvenir

²⁶⁸ Les données doivent être classées et catégorisées selon des critères retenus, voire un mot-clé, mot-valise et dont le rappel conduit par association au contenu même de la catégorie. Car une suite de mots au-delà de 7 mots ne peut être retenue de façon rigoureuse, c'est pourquoi il est utile de les trier selon certains repères où le jugement entre en jeu : en fonction des critères choisis (couleurs, formes, nature des objets, etc.). Il est plus aisé alors de se rappeler des titres des catégories formées, reliant ainsi le contenu de chaque groupe, pour garder l'ensemble des connaissances alors organisées. Ceci rejoint Freud dès l'*Esquisse* (pp.346-347), lorsqu'il parle du langage qui décrit le neurone a comme une chose et le neurone b comme l'activité ou la propriété de cette chose, qualifiée d'« attribut » de l'objet... Par association, grâce au langage, il peut y avoir conduction d'un neurone à l'autre.

intervient aussi). En poursuivant le raisonnement: la mémoire correspond à un travail d'encodage c'est-à-dire un travail de récupération régulière des données nécessaires. C'est pourquoi les catégories langagières sont utiles et indispensables évitant dans ce cas une « surcharge cognitive ». Il est recommandé de classer les données selon un ordre retenu, suivant un concept où un mot de chaque ordre rappelé permet par association d'idées l'émergence de l'ensemble (S. Royer, animation pédagogique 2007, circonscription de Wittelsheim, maître de conférences en neurosciences, IUFM de Sélestat). Il faut rappeler là encore les travaux de Freud qui restent plus que d'actualité dans le courant des neurosciences à l'école : « Donc la pensée comportant un investissement d'indications de la réalité cogitative ou d'indications verbales est la forme la plus haute et la plus sûre du processus mental de cognition »²⁶⁹.

Dans ce chapitre sur le traitement de l'information, les recherches actuelles reconnaissent différentes approches pour enseigner car la diversité des stratégies existe au niveau des individus, précisant ainsi le recours à plusieurs représentations d'apprentissage possibles pour aborder les savoirs nouveaux.²⁷⁰ Dans cette relativité reconnue des procédures d'apprentissages, certains auteurs (Kolb 1976) reconnaissent différents styles d'apprenants : par exemple, les concrets-réfléchis plutôt intuitifs et pragmatiques ou les concrets-actifs plutôt méthodiques. Ainsi il existe différents styles cognitifs, soit différentes manières de traiter l'information en fonction des individus et surtout en fonction de ses perceptions et du jugement (selon Allport en 1961).

3.1.2. L'éclairage psychanalytique

Les connaissances précédentes apportent un intérêt, celui de constater qu'il n'existe pas un modèle unique d'enseignement suivant des données cognitives associant des interférences sociales et affectives. Les manières d'appréhender les connaissances demeurent très variées suivant les représentations de chaque individu. Mais le point essentiel qui est le nœud des processus d'apprentissage se situe en amont dans l'effort d'endiguer le réel et de pallier une situation de recherche de satisfaction. Quel que soit le niveau des apprentissages, ces derniers

²⁶⁹ S Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique » in *La naissance de la psychanalyse*, Paris, Puf, p.384.

nécessitent l'existence d'un désir (inconscient) pour investir l'environnement en vue de retrouver une satisfaction totale. Les investissements ont cette origine et se réalisent à l'aide des représentations mentales toujours en lien à la re-présentation de l'objet désiré comme j'ai pu le développer dans les parties précédentes, et notamment dans la première partie de mon travail.

La situation d'apprentissage relève de la nécessaire adaptation à la réalité, et ceci depuis la nuit des temps. La prise en compte de cette réalité demande l'émergence de la pensée consciente pour l'analyse de l'environnement. Les apprentissages se reposent sur des opérations mentales, ne serait-ce que penser avant d'agir. La recherche de la satisfaction pour retrouver l'objet perdu ne doit plus être sur un mode hallucinatoire de désir, mais sur un mode structuré par les lois symboliques où la temporalité intervient pour la recherche d'indices. L'humanité a pu évoluer ainsi dans le souci de rationaliser de mieux en mieux les actes de vie les plus élémentaires car il fallait bien organiser et rationaliser les recherches de base, à savoir la nourriture pour une réussite de l'objectif visé. La nécessité d'un consensus collectif devenait évidente pour la survie de chacun.²⁷¹

Dans ce contexte les apprentissages consistent en une acquisition des représentations communes de la société à laquelle on appartient. Il s'agit d'une prise de connaissance des données de la réalité sociale, physique, celles-ci se représentant dans le champ délimité de la culture au-delà d'une nature où la pulsion règnerait. Les êtres humains ne peuvent grandir que par l'intermédiaire des autres humains mais dans un ordre logique que le langage dans sa fonction structurante de la pensée illustre. A partir de leur compassion et de l'aide mutuelle qu'ils apportent à l'infans, ils définissent en même temps le premier champ des représentations du monde, le milieu familial en l'occurrence. Sans nier les différentes théories précédemment citées, j'aimerais dans cette partie mettre en lumière le processus d'apprentissage fondamental, processus de symbolisation des données inhérent à l'humain et permettant l'accès à la pensée consciente et de ce fait aux représentations mentales que l'enfant doit acquérir pour vivre dans le champ symbolique.

Apprendre, c'est d'abord pouvoir analyser la situation, et ensuite agir en fonction d'une réalité évaluée et reconnue. Penser renvoie à une façon toute personnelle de se représenter le

²⁷⁰ F. Bonthoux, C. Berger, A. Blaye, *Naissance et développement des concepts chez l'enfant*, Dunod, Paris, 2004, pp.178-180.

²⁷¹ S. Freud, *Malaise dans la civilisation*, Paris, Puf, 1973, Chapitre III.

monde, cette représentation subjective étant liée à un entendement collectif. Par exemple en astronomie, les astres gardent la même valeur conceptuelle pour l'ensemble d'une même communauté humaine.

Les représentations naissent dès le début dans le champ familial, dans l'intime, grâce à la présence du « Nebenmensch » que Freud nomme ainsi en rapport à la détresse de l'enfant. Au-delà des soins prodigués, l'adulte prête ses pensées à cet être noyé dans un milieu encore étranger. C'est le début des apprentissages qu'est la période initiatique transitive où la psyché se soutient en miroir à la pensée de l'Autre. Puis les rencontres se multipliant, d'autres représentations sont convoquées : l'école, second lieu des apprentissages, dans son rôle d'institution, instruit le jeune être en devenir par un apport culturel représentatif de la société dans laquelle il évoluera, qui contribue et complète après la famille le creuset des représentations sociales. Le choix des représentations identifiées que l'enfant retient, mémorise, formera sa réalité psychique : en effet, les données subjectivement reçues et gardées, car il les traite en fonction de sa propre réalité fantasmatique, contribuent à l'enrichissement d'une pensée intime du sujet. Très tôt, dès les premières vocalises, les premiers cris, l'humain manifeste à ces moments déjà sa part subjective en tant que réponse aux sollicitations de l'Autre maternel. Les pleurs manifestent un rejet des apports de l'Autre. A la charge de cet Autre maternel de consoler, de rassurer, avec sa part de compréhension qui aidera le jeune être à accepter cet environnement devenant ainsi de moins en moins étrange. L'enfant dans ce lien à sa mère cherche en même temps à se dégager d'un envahissement de l'Autre qu'il ressent : le cri, en suivant les écrits de G. Pommier²⁷², est ainsi une façon d'exprimer le refus de devenir objet du désir de l'Autre.

Mais il est aussi animé par le désir de retrouver la satisfaction première qui lui apportait, au-delà d'une réponse à un besoin, une jouissance liée à l'Autre. Il espère retrouver cet objet de désir dans une recherche qui devient une quête sans fin car cet objet est perdu. Il prend des figures de substitution au travers des supports représentatifs, restant ainsi en lien avec la satisfaction primordiale. De cette façon, les objets investis sont des représentations de substitution par un processus particulier dont le modèle est le processus de symbolisation comme il se déploie dans le jeu du Fort/da.

²⁷² G. Pommier, *Qu'est-ce que le réel*, Point Hors ligne, érès, 2004, p.24.

C'est dans une situation investie de désir que l'apprentissage se réalise par l'abstraction des traits d'un objet pour faire un objet métonymique représentant l'objet du manque dans l'intrication du symbolique, du réel et de l'imaginaire. C'est un processus d'émergence symbolique d'un chaos qui pourrait devenir angoissant car non traduisible. Cette visée appelle l'analyse de la situation pour un choix approprié de recherche en fonction de son désir que le manque entretient mais aussi en fonction de la contingence.

Il est important de tenir compte d'un principe de réalité pour satisfaire sa recherche. Une réponse sans circonspection rejoint le caractère pulsionnel de l'action que l'échec peut facilement arrêter. Dans un premier temps, il est important d'apprendre à être dans le champ d'une réalité délimité par l'Autre. La présence de celui-ci marquée de son propre manque aide l'infans à trouver sa route qui conduit à l'humanisation.

Les premiers apprentissages se déploient dans les bras de cet Autre maternel qui offre au travers de ses souvenirs infantiles une traduction de ce milieu inconnu pour l'enfant. Lorsqu'il console ou inversement lorsqu'il invective, il donne ses propres ressentis en lien à sa propre histoire. Le nouveau-né, dès les premiers sons qu'il émet, apprend à identifier son environnement grâce aux réponses de l'adulte ayant valeur d'interprétation.

Pour les apprentissages possibles, l'adulte donne au préalable ses propres pensées sur le nouveau monde du petit autre. Dès lors, les premiers chemins de la connaissance sont ouverts. Dans le don des paroles rassurantes de la mère, l'enfant découvre et comprend sa situation. Ainsi l'adulte apporte la part compréhensible d'un réel menaçant : l'environnement dans cette connaissance partagée, se distingue alors en une part compréhensible et une part étrangère. Dans cette conduite, chaque nouvelle poussée pulsionnelle peut être attrapée et transformée en une signification permettant une compréhension de la situation. C'est ainsi que grâce au ressenti de l'Autre désirant, un partage de connaissances se réalise : les bruits, les cris, les pleurs, les sourires, les perceptions, sont traduits pour cet être que le monde inconnu angoisse.²⁷³ C'est une période transitive et salutaire, car elle crée une matrice de pensée sur des données indispensables pour la compréhension de l'enfant. La communion des pensées dans un rapport dialectique qui s'ébauche dès les premiers instants de vie rassure et permet la création de repères pour les situations ultérieures. Les paroles retenues, mémorisées, servent de réserve pour d'autres temps, ceux de la séparation par exemple, moments structurants

²⁷³ Ibid., pp.26-27.

qu'ils sont en tant qu'originaire du processus d'apprentissage à symboliser ce qui est absent, devenant une présence sur fond d'absence. Ces instants de partage sont ainsi structurants : suite à la satisfaction vécue et partagée, le désir est de retrouver ces instants de jouissance mais dans le champ investi de l'Autre. Le travail de subjectivation de l'environnement, qui est un travail de symbolisation, se met en route. Dans ce nouveau parcours, le sujet, pour s'y retrouver, identifie les éléments en lien aux situations passées dans l'espoir de vivre la situation analogue à la première.

La jouissance primordiale échappe : elle est refoulée (refoulement originaire) car non recevable dans le champ de la réalité mais demeure et reste active dans le champ de l'inconscient. La représentation y est inscrite, sceau des représentations suivantes, et influence leur chemin vers la réalité. Tout est comparé en rapport à la représentation refoulée dans le travail d'identification et d'apprentissage. La suite des apprentissages après le don du « Nebenmensch » est maintenant animée d'un travail de réflexion en lien à la représentation première : il s'agira toujours de retrouver des équivalences sous un mode d'analyse.

Au début, l'activité psychique est dans une recherche qui correspond à un processus analogique d'apprentissage. Il faut analyser les sensations perçues en lien aux précédentes perceptions gardées en mémoire : « Les hommes doivent comparer une chose à une autre en suivant le fil de l'identité de perception du processus primaire. »²⁷⁴ Le processus comparatif de pensée est organisé de la façon suivante : les perceptions sont mesurées entre elles pour un choix de représentations déterminé par la « Bejahung »²⁷⁵. En effet, Freud parle à ce moment du processus primaire, celui des analyses basées sur une identité de perception. L'enfant, à cette période, reste dans un choix dichotomique d'analyse où ce qui lui paraît bon est accepté. L'inverse est rejeté. Le monde s'organise ainsi dans les premiers temps de la vie humaine. En résumé, les représentations à ce moment sont issues du système primaire, celui des perceptions : aux représentations choses correspondent d'autres représentations choses. Il est question de retrouver des équivalences entre les sensations perçues. La première marque l'originaire de la pensée que Freud situe dans l'instant de jouissance partagé avec l'Autre.

Mais ce processus analogique est insuffisant pour pouvoir agir en toute sécurité. Le principe de réalité évaluera rapidement la déficience de ce processus primaire. L'enfant, à ce moment, est encore, grâce au dévouement de l'Autre maternel, dans un sentiment de

²⁷⁴ Ibid., « De la co-naissance au savoir du réel », pp.79-85.

toute-puissance, de créativité spontanée de l'objet désiré, c'est-à-dire dans un processus hallucinatoire de relation au monde. Mais l'absence de l'objet de satisfaction se réalisant et le manque ainsi ressenti ouvrent tous les deux un autre champ, celui de la réalité et de la temporalité. Après l'identité du système primaire, un autre processus de pensée plus adapté est convoqué. La pensée relevant du domaine symbolique, celui de la présence sur fond d'absence, et non plus une analogie des perceptions. L'exemple du jeu du Fort/da est une illustration centrale de ce nouveau processus d'apprentissage, celui du passage dans le champ symbolique caractérisé par l'appropriation du langage principalement. C'est à partir d'une situation angoissante, qui est l'absence de sa mère, que le jeune enfant, grâce à sa capacité créative surmonte le réel, détourne la force pulsionnelle qui l'envahit sur des représentations déjà mémorisées, choisies en lien avec son désir. Il y aura dans ce jeu exemplaire une coupure qui conduit à un passage d'une recherche d'une représentation d'objet de la complétude par l'intermédiaire d'objets concrets (la bobine) puis de vocables chargés de signification (Fort/da) pour devenir énonciation. Ces derniers ayant alors le statut de signifiants. Ce jeu démontre la présence d'un réel (le vide occasionné lors de l'absence de la mère) où l'enfant aurait pu se perdre. Or, par sa force désirante et un sentiment de sécurité, il a pu se hisser dans un champ nouveau pour lui, celui des représentations abstraites du réel. La parole créative naissante à ce moment dans les répétitions des Fort/da confère à l'enfant sa capacité de subjectiver un réel angoissant. On sait que le gain de cette situation traumatique au départ fut la possibilité de rentrer dans le champ symbolique et d'y rejoindre son groupe social.

C'est un virage fondateur dans le processus de la pensée humaine et dans les processus d'apprentissage en général. L'accès à la fonction langagière invite l'être humain à se représenter les situations. Il n'est plus happé en tant qu'objet mais il se pose en écart à l'événement pour l'analyse de la situation de celui-ci. L'adulte dans son rôle maternant provoque par son absence même le changement de pensée, celui de se passer du perceptif recueilli par les organes des sens pour vivre dans un rapport langagier. Dans l'absence, la capacité imaginative de l'enfant, liée à certaines situations mémorisées, offre la possibilité de se représenter à l'aide des éléments de l'environnement (exemple : les objets du berceau) une maîtrise de la situation, la rendant supportable voire salvatrice pour les temps futurs.

L'importance du jeu : pour supporter le réel

²⁷⁵ S. Freud, « Esquisse » in *La naissance de la psychanalyse*, Paris, Puf, p.372.

Le moment du jeu, déjà initié dans les premiers échanges maternels, est un point d'appui d'une mise en route symbolique de la pensée selon une histoire fantasmée de l'objet désiré mais manquant. Pour tout être humain il arrive d'être confronté à une situation inattendue non représentée relevant alors de la rencontre du réel. Lorsque la présence de la mère se fait lointaine, le jeune enfant enrichi d'expériences partagées peut résister à un envahissement d'un dehors menaçant s'appuyant pour cela sur une activité créative en lien à ses souvenirs.

Le jeu du Fort/da illustre à nouveau ce passage. Il facilite et permet de s'appuyer sur les objets de son milieu familial et porteurs de signification pour inventer des histoires, maîtrisant la situation subie et désagréable en une nouvelle représentation. A partir de ses manipulations répétitives du « trouvé/créé », il s'engage dans une mise en scène subjective que l'on qualifie d'activité fantasmatique le protégeant du réel. Ne met-il pas en représentation les allées et venues de sa mère reprises dans les vocables du Fort/da ? Sachant que ces répétitions retenues (les protosignifiants) sont les premiers acquis symboliques de l'enfant en tant que repère temporel initial. Dans la maîtrise du circuit de la bobine, cette mise en scène imaginaire et extériorisée lié à son désir surmonte un vide ; son activité fantasmatique le libère en même temps du poids angoissant du réel, car il peut soulager une tension pulsionnelle à l'aide d'une représentation. C'est une continuité d'une prise sur le réel grâce à la pensée imaginaire, fantasmée, conduite par le désir de réalisation d'une satisfaction possible. Ces substitutions progressives de représentations choses (bobine) en représentations mots (vocables) soutiennent et démontrent le processus d'apprentissage des situations vers le champ secondaire de la pensée alors symbolique. Car le saut par la fonction du langage est largement à l'œuvre dans son rôle de présence sur fond d'absence réelle. Les signifiants requis illustrent à merveille le changement de situation où une histoire subjective vient couvrir un gouffre sans fond. Dans le champ de la réalité, l'auteur n'est autre que l'enfant dans l'élan d'une subjectivité naissante qui le conduit à la prise symbolique soutenue par son histoire fantasmatique.

Les apprentissages sont pleinement en œuvre à ce moment : c'est une découverte de la réalité environnante que la séparation momentanée a mis à jour. Cela ne suffit pas. Il faut admettre le monde symbolique qui nous environne dans l'acceptation des règles de la société. D'autres passages sont obligatoires que la fonction paternelle continue d'instituer à l'aide, cette fois-ci, des castrations symboligènes. Il a fallu la frustration initiatique de la réalité extérieure et l'admission du refoulement de certains désirs (notamment incestueux) pour

dépasser l'angoisse toujours présente. La pensée vient là pour colmater les failles des surgissements du réel. Les représentations changent de camp. Les analogies perceptives se retirent dans le champ de la pensée primaire et se retrouvent dans le rêve ou les lapsus par exemple. Elles laissent la place aux représentations plus enclines à la réalité, c'est-à-dire aux représentations à un seul trait (l'idéal du moi), celles du champ symbolique où le langage sert de vecteur à la pensée consciente. Cette pensée instituée dans le champ familial continue son chemin à l'école.

L'école est l'apprentissage d'une pensée consciente dominée par l'activité conceptuelle où le jugement d'existence est le point central du processus d'apprentissage : il faut faire une équivalence entre un indice recherché et un indice déjà perçu.²⁷⁶ Le travail de catégorisation relève d'une activité spécifique qui est d'extraire des traits caractéristiques en négatif d'autres traits. Exemple : la couleur rouge indique un seul trait parmi les autres couleurs. Un rapport au A est toujours mis en tension dans ce processus de pensée.

De plus, par le travail précédemment évoqué, les processus d'apprentissage engagent l'enfant à la maîtrise des données fondatrices de l'environnement culturel dans lequel il vit. Ces données représentent l'histoire, l'antériorité au sens de Lebrun²⁷⁷ sur lequel chaque être humain peut se repérer et se reposer comme il pouvait se reposer sur les apports maternels des premiers temps. Celles-ci s'appréhendent sur fond d'une connaissance du langage. Sans ce support, les savoirs abstraits ne peuvent se transmettre. C'est pourquoi sa part est centrale, vectorisant l'activité fantasmatique selon une pensée logique.²⁷⁸ Il est aussi le garant d'un accès à la pensée commune des données que les textes nous livrent au travers de leurs énoncés. Il faut apprendre la structure langagière dans son aspect rationnel qui structure ainsi la pensée commune d'une société. A l'école, les processus d'apprentissage s'engagent dans une étude de la compréhension des idées fondatrices d'une société pour en adopter le sens. Les textes fondateurs de la culture commune sont ainsi sollicités tels les contes, les mythes, appartenant au réservoir d'une mythologie commune. Mais il faut pour être dans la compréhension, décrypter l'énoncé selon certaines règles qui correspondent au travail incontournable de l'école offrant de ce fait un socle fondateur symbolique. De là, l'émergence fantasmatique créative est autorisée. Le passage du sensible régi par l'image au symbolique relevant d'une pensée ordonnée engage solidement l'enfant dans un entendement possible de

²⁷⁶ S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique », p.346.

²⁷⁷ J. -P. Lebrun, *La perversion ordinaire*, essai, Denoël, 2007, pp.188-197.

tout un chacun. Il est représenté dans les signifiants langagiers de la langue, c'est pourquoi il est important de conduire l'enfant à un apprentissage de savoirs communs où le champ du Logos (celui du verbe) règne dans cette deuxième institution en lien avec le champ du Mythos. Les concepts priment au-delà des perceptions, ils contribuent à une pensée universelle, tout le monde se reconnaît dans l'affirmation de ce postulat : la terre est ronde. C'est une identité de représentation liée à un seul critère de qualification reconnu.

A partir de là, la place subjective de chacun en lien à la pensée du groupe peut s'épanouir ; car il ne s'agit pas de coller exclusivement à la demande de l'Autre qui risque ainsi de nous objectiver, il s'agit au contraire de pouvoir parler en son nom propre dans l'énonciation que le je introduit. Les processus d'apprentissage doivent conduire à une prise de position subjective, celle d'articuler ses propres idées en lien à une pensée conceptuelle entendue par l'ensemble de la société. Parler en son nom fait référence à l'autorité de l'Autre dans la double soumission de l'aliénation et des identifications symboliques mais avec l'émergence de notre réalité intérieure ; elle est le creuset de nos pensées, de notre subjectivité que le désir jamais satisfait oriente dans les choix qu'il détermine tout au long de la vie. Ce désir pousse en avant nos recherches infinies de la satisfaction perdue, il nous engage dans le champ de la parole au travers des demandes inassouvies.

Les processus d'apprentissage nécessitent des étapes fondatrices inhérentes à la pensée, la pensée cogitative est un point de surface des processus plus intimes donc plus profonds. Ils doivent d'abord engager le nouveau sujet à évaluer selon un procédé spécifique une réalité extérieure suivant l'autorité de l'Autre. Mais ce n'est pas suffisant. Il est alors possible de se dégager d'une objectivité qui pourrait nous rendre passifs. Par le biais de l'Autre « maternant » puis l'Autre le « Maître », l'enfant doit pouvoir s'engager dans sa propre énonciation (à l'image du jeu du Fort/da) qui le définit en tant que sujet. L'appropriation du « je » crée un écart car il pense à ce moment en son nom qui le différencie des autres interlocuteurs. Cet écart créant de la parole est le fruit de l'existence du désir dans le champ de l'Autre. Le désir apporte la vitalité, la force qui anime alors le choix des représentations mises en avant du sujet. Les apprentissages ne peuvent être isolés d'une part subjective de l'être humain. Dans la relation libidinale d'objet celui-ci doit être animé d'espoir de trouver dans le champ de l'Autre des supports de représentations de l'objet a et qui le satisfassent.

²⁷⁸ S. Leclaire, *Démasquer le réel*, Points essais numéro 148, Seuil, 1971, pp.79-117.

3.1.3. L'apport de la dialectique dans une situation pédagogique

La place du discours du Maître est de rigueur pour rendre possible une dialectique d'apprentissage

L'apprentissage de la réalité a commencé par le manque (celui de la mère et réalise qu'elle désire ailleurs en suivant Lacan) et se fonde sur cet événement. Il oblige le sujet à différer ses désirs vers des buts plus abstraits en rappel à une présence passée. Le temps d'attente l'invite à endiguer son énergie vers une autre occupation en souvenir de la présence souhaitée. C'est ainsi qu'on apprend à penser sur des représentations qui ne sont que des présences sur fond d'absence initiées par le désir de retrouver l'objet premier de satisfaction. La position humaine subjective prend son envol par la séparation avec le corps maternel et s'engage alors dans son milieu social. Vers l'âge de la maternelle, vers l'âge où certains renoncements identificatoires sont en place, l'enfant accepte d'autres représentations d'objet de satisfaction que peut être la réussite des apprentissages à l'école. Ces réussites engagent le sujet à continuer ses apprentissages sur des représentations sociales dont le bénéfice est la prise de conscience de la réalité. Ils permettent en effet de symboliser les données extérieures en une part appropriée et intériorisée que le langage soutient dans sa structure linguistique propre mais instituée.

Mon argument est de présenter dans cette partie la continuité des apprentissages dans le collectif dans un rapport dialectique dont certaines exigences de réalisation sont identiques aux apprentissages d'avant : à savoir la reconnaissance de la fonction paternelle que le travail sur la langue révèle, la fonction jugeante selon l'Idéal du moi qui assure la prise symbolique sur le réel.

A l'école faire advenir l'enfant grâce aux savoirs enseignés « comme un être libre et raisonné » en suivant Hegel sur ce point²⁷⁹ est de rigueur. Mais cette proposition ne suffit pas : il doit être libre dans la mesure d'une possibilité de choix d'objet lui-même reconnu par la société dont l'effet apporte alors la réalisation d'une satisfaction manquée.

La liberté ne peut se concevoir sans l'appréhension de l'existence des autres, du social. Ainsi il y a au travers des apprentissages une continuelle prise en compte de la régulation

²⁷⁹ A. Kojève, *Introduction à la lecture de Hegel*, cours de l'année scolaire 1934-1935, pp.12-56

pulsionnelle de l'être en devenir par l'Autre, l'adulte en l'occurrence. Ce dernier, en reprenant les paroles de l'enfant, le guide dans ses apprentissages du savoir culturel et dans ses relations aux autres ; il doit être animé par sa volonté de l'engager au mieux dans la société. Cette régulation qui relève de la démarche éducative, en suivant Freud, est une affaire d'interdits où la satisfaction immédiate de la pulsion n'est plus possible. D'autres modes de satisfaction sont à proposer pour aider le jeune être à se conduire dans la société selon des principes éthiques.

Les apprentissages dans le champ de l'école s'effectuent dans un rapport particulier entre l'enseignant et l'élève. Ce rapport est à définir mais la condition pour qu'il se détermine est comparable à celle des apprentissages de la réalité dans le milieu familial. Comme auparavant la fonction paternelle est attendue pour la circulation des données potentiellement dialectisables. Il n'est pas concevable d'ignorer le discours du Maître, celui qui veut simplement que les choses suivent la voie des sublimations selon un principe éthique permanent et propose d'emblée de sa place d'extériorité une articulation de désir possible pour chacun : l'enfant garde une place soumise aux lois qui ordonnent et à partir desquelles il peut subjectiver les savoirs au fur et à mesure de ses acquisitions symboliques.

Son savoir ne venant que de l'extérieur, car il est déjà dans un monde organisé qu'il faut reconnaître et accepter dans un rapport à soi et aux autres. Il se modifie sans cesse par les expériences où le champ d'investigation s'élargit. Il y a de l'antériorité transmissible dès les premiers temps dans la sphère familiale privée pour se poursuivre à l'école. Appelons cela l'histoire de la réalité.

Dans ce maintien d'une nécessaire place d'exception, la place du Maître qui permet la pacification des pulsions dans les progressives re-connaissances du milieu environnant, participe d'une analogie dialectique pour l'acquisition des apprentissages dans les champs concernés: il est alors possible de dialectiser « l'umwelt immédiat » en un « umwelt symbolique ». La poursuite subjective demande aussi la nécessité du jugement pour identifier les critères de qualités des objets dans les progressives re-connaissances : il y a toujours un travail d'intériorisation des données extérieures médiatisées par la parole. De plus le savoir à acquérir conçu à partir des signifiants repose sur un processus actif/passif de la pulsion. Elle trouve sa destinée sur des nouveaux supports sociaux, les savoirs où le désir donne une direction dans le travail d'identification pour reconnaître l'objet en lien à des références. La loi et les identifications selon le principe de réalité continuent dans leur rôle à traduire les perceptions et structurer les représentations.

Les rencontres produisent alors des effets de manque que le désir porte dans son infatigable travail de recherche de satisfaction jamais satisfaite pour en assouvir les tensions psychiques. Ces effets s'illustrent dans les demandes du sujet quand il s'adresse à l'Autre grâce aux autres où la parole s'articule sur fond de structure préétablie socialement. Dans nos relations nous sommes conduits à passer par les voies précédemment instituées bien avant notre naissance. Pour nous comprendre, nous sommes condamnés à accepter les structures de notre société. Dans nos pensées et nos interprétations le dispositif symbolique est en toile de fond dans sa fonction instituante et oriente ainsi la continuité de nos découvertes.

Ainsi, **l'Institution qu'est l'école aide à la poursuite subjective** par la continuité de l'appropriation du dispositif symbolique relevant de ce champ. Le sujet intériorise l'autorité grâce à la fonction de l'institution scolaire après la famille qui représente à présent une référence à la Loi. Les savoirs contribuent à la poursuite de la subjectivité car au travers de leurs acquisitions le sujet continue à intérioriser des représentations de la réalité où la pensée désirante peut trouver des supports de son activité fantasmatique. Dans ce champ institutionnel, les savoirs vont pouvoir contribuer à produire dans une continuelle transformation des données une approche symbolique des éléments du réel afin d'affiner le rapport au monde : c'est le discours de l'enseignant qui devient maintenant nécessaire.

Le discours de l'enseignant : une nouvelle relation à l'Autre par l'intermédiaire des apprentissages des savoirs de l'école

Sans annuler le discours du maître, le discours de l'enseignant prend toute sa place dans les processus d'apprentissage, lorsque le désir inconscient soutient une recherche de satisfaction dans le champ symbolique. Les apprentissages reposent sur les savoirs culturels de la société et sollicitent de nouveaux choix possibles d'identification. Ces derniers vont aussi enrichir le domaine des représentations qui sert la pensée : le jugement garde son rôle dans l'analyse des données. L'adulte, dans sa représentation d'enseignant, doit traduire, réguler, suspendre, pour tendre vers de l'entendement les représentations imaginaires de l'enfant. Une collègue me racontait dernièrement sa surprise devant un malentendu à la fois de sa part et d'un élève. Dans une phrase simple, je la cite : « les paysans vont travailler aux champs », l'enfant comprit : « les paysans vont travailler à Auchan ». Sa surprise fut grande devant les réponses erronées et il lui fallut quelques moments dialectiques de reprise pour comprendre la méprise et ajuster à nouveau les pensées de l'enfant en accord au contexte de la leçon.

Les paroles du sujet qui s'engage dans des recherches peuvent être reprises pour advenir au fur et à mesure dans un discours commun et ainsi comprises dans différentes situations. Les savoirs ont à devenir dans leurs représentations de moins en moins arbitraires, s'éloignant d'une pensée encore animiste chez certains enfants. Les données travaillées et reprises appartiennent au discours commun dans la progression des échanges dialectiques entre une pensée trop égocentrique et une pensée conceptuelle mais une appropriation subjectivée. Le discours de l'enseignant/locuteur²⁸⁰ intervient : il transmet son savoir à l'élève qui ignore et le conduit ainsi à désirer selon des idéaux possibles.

Car l'apprentissage des représentations sociales oriente de ce fait les pensées de l'enfant pour un nouveau rapport au monde par l'intermédiaire de l'école. C'est le mouvement dialectique d'échange entre l'imaginaire et le symbolique pour circonscrire le réel qui permet l'évolution d'une position subjective : elle se traduit par une permanente progression du rapport au monde à l'aide des signifiants maternels au début. Il se fait dans un circuit d'allers et retours entre l'adulte et l'enfant dont chaque étape conduira à un ajustement encore plus fin des représentations de l'enfant, l'Autre étant le veilleur de la réalité révélée. C'est la continuité du processus fécondant où l'appropriation d'une donnée extérieure se transforme en idée personnelle qui enrichit à la fois les pensées originelles de l'enfant mais aussi son groupe.

Il se produira une connaissance de plus en plus objectivable des savoirs, colorée ainsi de l'imagination de l'enfant que la structure du signifiant entraîne : le signifié sous la barre du signe est un vécu. L'erreur des représentations premières se réduit et se modifie par l'effet de correction vers une représentation entendable. Il s'agit dans ce phénomène d'extériorité et de reprise en soi où l'adulte dans son rôle d'agent renvoie une traduction en une intériorisation acceptée par l'enfant en rapport à l'Autre. Ce mouvement dialectique des savoirs est un processus d'évaluation permanent en respectant grâce à la proximité signifiante, la part subjective de l'enfant dans ses figures d'interprétation du savoir. Elle reconsidère le réel donné de l'enfant pour faire advenir une re-connaissance qu'il considère comme sa réalité.

Dans la sphère de l'école : ce modèle de transformation peut être appliqué et faire figure de structure d'une relation d'apprentissage. En effet, il s'agit à partir des fantasmes de l'enfant quant à ses représentations propres et sans référence commune de provoquer un ajustement de

²⁸⁰ S. Lesourd, *Comment taire le sujet*, Humus ères 2006, p. 118.

représentations de désir selon un ordre littéral. Il doit advenir à pouvoir revoir ses erreurs de déductions par exemple et reconnaître grâce à l'Autre une réalité sociale donnée.

La dialectique d'apprentissage des savoirs

Ce mode de travail se fonde sur un rapport : celui de confronter mon idée à celle de l'Autre, ici l'enseignant, sachant que l'Autre accepte mon idée pour vérifier et conduire ma compréhension de l'objet. Il s'agit d'une mise en tension d'un rapport de soi à l'Autre au travers d'échanges d'idées : certaines représentations sont pour l'enfant à abandonner, car il s'agit dans son travail de transformer ses représentations erronées en une juste réalité commune. Les castrations étant passées par là, le refoulement qui est actif aide à l'acceptation de perdre de soi et de prendre la part de l'Autre (le savoir) en soi. Elle s'illustre dans les paroles émises, fruit créatif de cette matière transformée, travail amenant l'enfant grâce à la disponibilité de l'Autre, à sa propre énonciation d'un discours universel.

Le rapport d'apprentissage qui est un rapport dialectique entre l'enseignant et l'enfant dans « un entre-deux » permanent qui se joue à trois car le tiers symbolique est convoqué dans un travail d'appropriation des connaissances. Il consiste à extraire du réel, c'est-à-dire de conserver dans une sublimation choisie, une idée de celui-ci en une représentation reconnue suivant des allers et retours dialectiques qui rappellent le circuit pulsionnel. Ces alternances dialectiques apportent une dimension temporelle qui se fait jour dans la saisie d'une compréhension mutuelle. Cet accès à la réalité extérieure, qui est une prise de connaissance, étoffe en une protection supplémentaire le moi de chacun. Le travail de transformation à l'aide de l'Autre-enseignant conduit la perception du monde en une traduction symbolique en fonction de la réalité psychique de chacun. Chaque nouvelle connaissance subjectivée consolide notre rapport au monde, que le A, dans la considération de notre parole, reconnaît.

C'est un circuit permanent d'objectivation, les connaissances en l'occurrence pour la reconnaissance subjective de l'enfant. A partir de ce point, l'élargissement vers les processus conceptuels sont possibles tels les savoirs abstraits. Les processus d'apprentissage suivent ainsi un chemin dialectique permettant la subjectivation des savoirs.

Le rapport dialectique pour une compréhension commune et l'abstraction selon

Britt-Mari Barth

Dans ses travaux sur les savoirs en construction, l'auteur propose un modèle de leçon où apparaît très nettement une dialectique d'apprentissage. En effet, je la cite : « Le savoir ne consiste pas seulement en des mots dans un livre ou dans la tête d'une personne, le savoir se crée à partir d'activités réelles dans une interaction sociale, situées dans des contextes différents. »²⁸¹

Les recherches de l'auteur s'appuient au niveau théorique sur les concepts du champ cognitif, mais les processus d'apprentissage mis en valeur dans ses travaux donnent une place importante aux échanges entre enfants et enseignants dans le cadre défini de l'école. Ils maintiennent ce rapport dans lequel l'adulte conduit la recherche réflexive mutuelle selon la part subjective de l'enfant pour l'acquisition du sens commun des données. Le travail initial d'apprentissage se porte ainsi dans un souci de concordance sur un objet d'étude entre les représentations des élèves et les représentations dans le social. Britt-Mari Barth insiste sur la nécessité d'une réflexion permanente dialogique pour ajuster au mieux les représentations de chacun, et en particulier dans le milieu de l'école. Elle s'élabore dans un processus dialectique d'exemples pour un partage qui conduit à un accord de représentations entre l'enfant et l'Autre, l'enseignant. L'équilibre trouvé dans le circuit réflexif des données s'établit dans une direction choisie dans le champ de l'Autre social. Les exemples permettent de se rapprocher des signifiants institués qu'une leçon illustre alors. Ils sont là pour l'émergence de la réalité dans la distinction des attributs qui concourent à cette affaire. La re-connaissance se crée ainsi, à l'aide des différents contextes, différentes expériences provoquant ainsi une possible résonance avec la réalité intérieure de chacun. Britt-Mari Barth y insiste dans cette nécessité d'une fonction dialectique entre les représentations des apprenants et les représentations qui illustrent le concept, reconnaissant que le savoir ne doit pas se considérer comme une donnée immuable sans être soumis à la critique. Dans la classe il est important de comprendre plusieurs représentations, celles-ci alors peuvent se comparer au modèle retenu. Pour elle, la connaissance est un processus et non un produit.²⁸² C'est en effet une démarche d'une reconnaissance en lien à la fonction subjective inhérente à nos représentations.

²⁸¹ Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction*, Retz Nathan, Paris, 1993, p.53.

²⁸² Ibid., pp.47-50.

Pour cela, elle attire l'attention sur l'importance de la compréhension des données avant tout effort de conceptualisation. Il se réalise dans ces échanges partagés dans le cadre institué de l'école qui permettent une base de départ d'un travail d'apprentissage. L'enfant peut être amené seul sans équilibre réflexif à conduire ses propres déductions si le champ de compréhension commune est réduit ou biaisé. La signification première est alors éloignée d'un discours commun entraînant une suite d'erreurs de raisonnement. Je la cite : « La situation doit permettre de retrouver les mots : la difficulté pédagogique se trouve dans la matérialisation de cette relation de réciprocité qui n'est pas toujours respectée. Ce que nous avons l'habitude d'appeler une définition est souvent d'un tel niveau d'abstraction que sa fonction est plus proche d'un référent symbolique, une étiquette que d'un outil permettant de comprendre l'essentiel. »²⁸³

Pour résumer, les apprentissages ne sont possibles que dans le respect d'une situation pédagogique ainsi décrite et qui correspond à l'étape incontournable pour l'accessibilité aux savoirs culturels ; celle d'un partage sur le mode dialectique pour une compréhension des données apportées par l'Autre, à savoir l'enseignant, et grâce à laquelle un travail de repérage est possible, faisant émerger alors le concept d'objet et qui appartient au savoir culturel. Deux étapes sont à franchir dans ce milieu des apprentissages relevant de la pensée secondaire : la compréhension mutuelle et le savoir sur l'objet lui-même qui résulte d'un travail d'abstraction que le jugement opère.

La compréhension pour la re-connaissance de l'objet : la connaissance de l'objet appelle d'abord au domaine de compréhension commune, la base indispensable pour poursuivre le travail menant à l'abstraction. Or il faudrait parler de reconnaissance de l'objet car les processus subjectifs sont inhérents à la perception, chose que l'auteur admet et reconnaît : « Dans la compréhension des textes, on trouve des exemples fréquents de projection personnelle. »²⁸⁴ Le « hors-sujet » peut largement influencer une interprétation à partir d'un défaut de compréhension, sachant, poursuit-elle, que « la confusion n'est pas consciente ». Ce passage est en écho à la part subjective qui influence nos perceptions et notre rapport à la réalité. Or, suivant les processus de prise de la réalité, connaître l'objet revient à re-connaître celui-ci ; c'est toujours au travers de nos propres représentations que le lien peut s'établir avec l'objet extérieur. Identifier l'objet revient à faire un rapprochement avec nos

²⁸³ Ibid., p.127.

²⁸⁴ Ibid., p.67.

repères précédents. C'est en fonction de l'antériorité subjectivée que le travail de pensée s'accomplit et dans un lien à l'Autre.

Dans la classe : c'est pourquoi dans ce travail de re-connaissance, l'auteur insiste sur une représentation commune de la situation à définir au sein de la classe (selon les modalités choisies par l'enseignants) avant tout déploiement démonstratif ultérieur. Les représentations même les plus insoupçonnables peuvent émerger dans une confrontation entendue et respectée des images de chacun. En d'autres termes, le savoir commun que les signifiants prennent en charge entraîne dans une dynamique commune la suite possible des significations à condition de demeurer proches et reconnaissables de chaque enfant.

Une lecture aisée permet par exemple de trouver des informations attendues. Les enfants en difficulté de lecture sont largement pénalisés dans les situations de compréhension. Ils sont moins attentifs au repérage d'informations, leurs efforts d'attention se portant d'abord sur l'exercice du déchiffrage.

En simplifiant, elle insiste sur une démarche essentielle en pédagogie, celle de se rapprocher au plus près des pensées de l'enfant : « Dans une perspective de compréhension, la première tâche du médiateur consiste à comprendre ce que l'apprenant comprend déjà. »²⁸⁵ Pour cela elle porte l'attention sur la nécessité de favoriser une multiplicité d'exemples supports communs, afin de vérifier au mieux les méprises possibles : ils deviennent alors au travers de leurs critères de valeur d'exemples des outils pédagogiques pour la conceptualisation. Ainsi ce temps intermédiaire de compréhension à l'aide d'exemples offrant des situations variées apporte dans cette rencontre d'interprétations un élément indispensable à l'analyse : la multiplicité des exemples retenus ou rejetés conduit progressivement l'enfant à repérer les caractéristiques constantes qui appartiennent à l'objet au-delà des variations. Ce travail d'analyse conduit à la conceptualisation pour le savoir lui-même. En la suivant, la pluralité des exemples fait ressortir les caractères constants de l'objet dans les différentes situations. Elle parle d'une préparation d'un « environnement intelligent »²⁸⁶. C'est aussi une manière de créer un entre-deux, voire un temps intermédiaire d'apprentissage dans un processus de compréhension.

²⁸⁵ Ibid., p.158.

²⁸⁶ Ibid., p.159.

Ainsi la fonction la plus importante des exemples et des contre-exemples est sans doute de donner l'occasion de la prise de conscience progressive de la réalité commune. Les situations sont nombreuses et quotidiennes : un enfant de CM1 est en difficulté de compréhension, je lui demande à la suite d'une lecture de phrases de m'identifier les noms communs, il faut cette démarche d'analyse d'échanges à partir de ses propositions pour différencier avec lui les rôles des principaux signifiants dont les noms communs. Ces échanges appartiennent à un processus dialectique dans le sens d'une articulation toujours plus fine entre une simple perception, le mot, et la reconnaissance de celui-ci (un nom) à l'aide des critères relevant des propriétés des catégories grammaticales. Le jugement est appelé dans ce travail qui permet de considérer si l'objet appartient à telle ou telle catégorie. Il est important de pouvoir partager dans une entente commune l'idée de l'objet sur lequel l'étude s'appuie.

C'est pourquoi le rapport dialectique dans sa fonction de prise en compte d'une parole est largement justifié. Elle favorise le lien au A dans l'extériorisation discursive des données se subjectivant. Elle favorise le processus secondaire de la pensée s'éloignant d'une perception vers l'interprétation initiale de la recherche, celle d'un raisonnement logique. La fonction des exemples variés donne des représentations à partir desquelles l'enfant retrouve ses propres représentations. Elle offre et invite différentes pensées dans des situations pour se diriger vers une idée commune de la chose.

Dans ce cadre scolaire, les ajustements réciproques des représentations conduisent vers une prise de conscience de la réalité commune. La reconnaissance apparaît ainsi dans la réflexivité que le social favorise par la reprise des données reflétant pour ma part le nœud d'une situation pédagogique. Il est utile de se rapprocher au plus près des significations de l'enfant comme dans les périodes transitives de l'intime.

Dans un ajustement progressif l'écart des représentations se réduit pour l'idée du même objet sans recours à la non différence. La signification peut être entendable par le groupe classe. La fonction du langage rappelle l'impossible recouvrement total, car nous sommes dans les processus de pensées où le refoulement existe. Les signifiants refoulés tirent toujours vers eux les déductions significatives en lien aux représentations inconscientes. Les perceptions sont toujours liées au processus primaire : les reconnaissances se font par

comparaisons continues aux comparaisons passées où le jugement intervient pour conduire la pensée selon le principe de la réalité.²⁸⁷ Ce point de réalité est à conserver.

La négation pour abstraire : à partir de la compréhension, la suite des savoirs à instituer peut se poursuivre sur un chemin commun. C'est ensuite le travail conceptuel en lui-même qui est attendu, celui de la mise en valeur de l'idée de l'objet. Le travail de la négation pour une classification des connaissances trouve sa place centrale dans le processus de transformation ainsi convoqué.

Conclusion

La prise de conscience de la manière dont le savoir se construit, peut permettre d'éclairer une conduite d'apprentissage, de valoriser différentes façons particulières, d'exprimer une pensée et de dynamiser la relation entre l'élève et le maître. Elle permet d'accepter sans surprise une plus grande variété expressive de chacun et de ne pas trop rapidement s'obliger à s'enfermer dans la raideur académique d'une leçon.

Elle devrait aussi permettre de revoir les modes d'évaluation stéréotypés et extérieurs à une relation créée dans le cadre de la classe. Ces évaluations devraient s'inscrire plus souvent dans une vision dynamique et souple d'un échange de savoir vers une vision plus large des connaissances. Accepter une plus grande variété spontanée d'évaluations qui se reconnaît dès l'expression de la pensée, c'est reconnaître à chacun la part subjective d'appropriation d'une leçon dans le rapport à l'Autre. Elle se manifeste dans le retour dialectique du « pour soi en soi » lorsque l'enfant extériorise son dire qui, à travers la médiation de l'Autre, c'est-à-dire reflété par l'Autre, revient comme une appropriation à soi. Les modes d'évaluation sont à chaque fois réalisés lorsque l'enseignant reprend, corrige, rectifie, renvoie une image de soi pour être intériorisée.

Ce circuit permanent est pertinent dans la mesure où l'Autre traverse l'objet par le langage et le renvoie médiatisé. C'est un circuit dynamique proche des significations personnelles de l'enfant travaillant. En reprenant un autre propos de Britt-Mari Barth : « Une telle conception du savoir et de sa compréhension modifie la tâche de l'enseignant. [...] Plus important encore, elle permettra le dépassement de ce qui était prévu, la possibilité pour

²⁸⁷ G. Pommier, *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*, Flammarion, Paris, 2004, p.279.

chacun de créer du sens nouveau et d'avoir ainsi un sentiment de participer de façon active à la recherche du sens. »

L'évocation à la création est comparable à ce passage du « pour soi en soi » lorsque l'enfant possède par négation de la chose un savoir subjectivement approprié mais dont l'usage pourra servir à bon escient dans les rapports aux autres. L'auteur cité plus haut, dans sa conception pédagogique, s'appuie dans une large mesure, lorsqu'elle évoque la création et l'interaction avec l'enseignant, sur l'échange dialectique. C'est un rappel du graphe de Lacan²⁸⁸, lorsque la pulsion par l'intermédiaire de l'Autre trouve des représentations en lien avec le désir du sujet, et offre également une lecture en filigrane sur laquelle on peut s'appuyer pour une dialectique d'apprentissage.

²⁸⁸ J. Lacan, « Subversion du sujet et dialectique du désir », in *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966, p.808.

CONCLUSION

Nécessité d'un temps intermédiaire de symbolisation pour les apprentissages

Le travail de recherche que j'ai entrepris il y a quelques années arrive à son point de première conclusion, celle-ci élaborée à partir d'une hypothèse souvent reconsidérée. En effet, j'avais l'idée d'une existence transitionnelle à l'école sur le modèle de l'espace transitionnel dans l'intime de la famille, en référence à la théorie de Winnicott pour être plus précise.

En suivant les réserves de mon professeur de thèse, mes études s'orientèrent vers la lecture plus rigoureuse du travail de construction psychique de l'être en devenir, dans le premier temps celui de la famille. Cette première recherche m'a obligée de nuancer fortement mes propos initiaux et m'a permis de comprendre que le temps de l'école nécessitait pour l'enfant une capacité de représentation des données, celle-ci très dépendante de l'apport de l'autre en lien à l'Autre et de sa réalité tout intérieure. Cette possible capacité relevant d'un processus fondamental : celui de pouvoir symboliser à partir de ses propres souvenirs qu'est la mémoire, les données nouvelles pour en faire ses propres données. Or c'est dans le temps premier, celui de la famille, que ce processus trouve son origine.

Parler d'intermédiaire de symbolisation à l'école renvoie à un retour vers le transitionnel relatif à la théorie de Winnicott qui spécifiait l'importance de cette période spécifique au-delà de l'objet transitionnel lui-même. Sans revenir à la première partie, la période de cet entre-deux qui existe entre la mère et l'enfant joue un rôle structurant pour le devenir du sujet. L'enfant dans un lien fusionnel avec la mère doit perdre cette partie de lui-même et de sa mère pour découvrir dans l'expérience de séparation le manque et son effet. Le sentiment d'angoisse éprouvé dans l'absence de la mère et face au réel pousse l'enfant vers la recherche de sa présence. Cette expérience du manque devient supportable par le recours à un objet contingent rappelant cette union qui est l'objet transitionnel dans un premier temps. En suivant Lacan, celui-ci tombe dans les limbes et laisse la place à l'objet « a ». Cette expérience organise la vie psychique de l'enfant vers la recherche de l'objet perdu « objet a ». Cette situation illustre la mise en route subjective de tout un chacun que j'aimerais résumer par le mathème lacanien de « $\$ \diamond a$ »²⁸⁹. La position subjective se poursuit ainsi : le manque accepté, l'enfant est conduit grâce au Nom du Père sur le chemin éthique qui permet grâce à ce qu'il représente de partager la réalité sociale, celle de l'école d'abord.

L'idée cheminant, je posai cette première hypothèse : l'école me semble être un second lieu intermédiaire consécutif au premier temps transitionnel de l'intime dans la famille. Cette comparaison nécessite de reconnaître une différence fondamentale, à l'école nous sommes dans le champ de la pensée secondaire, le principe de réalité s'exerce dans une évaluation des données extérieures à accepter ou refouler mais la continuité du processus de symbolisation du réel persiste dans un rapport d'échange entre le sujet et les autres. Dans ce temps secondaire l'adulte référent garde une place centrale pour une dialectique de subjectivation de l'environnement en tenant compte de l'Autre.

Dans ces moments, les effets produits conduisent toujours la suite d'indentifications symboliques, offrant à cet être en devenir des supports possibles dans sa recherche de satisfaction du désir. Sa part pulsionnelle est conduite par la reconnaissance d'exigences que les lois instituent sur des représentations non plus imaginaires mais dans le champ symbolique. Ce dernier se reconnaissant dès les premiers temps dans les allers et retours de la mère.

En écrivant mon travail, je soutiens l'idée d'une comparaison de processus d'apprentissage où le modèle transitionnel de l'intime donne par son existence même l'accès au processus de symbolisation. Ainsi l'intermédiaire de l'école reprend et permet le travail sur ce modèle transitionnel intime mais en s'appuyant sur la pensée consciente secondaire. L'école travaille sur des données concrètes, mais surtout verbales où le langage est le support de cette nouvelle pensée. Il est au centre des apprentissages dans son rôle d'institution d'un ordre de pensées. Pour cela un rapport au langage se crée à cet endroit entre un vécu de l'enfant et le signifiant venant de l'Autre qu'il choisit pour se soutenir dans sa réflexion.

Dans ce nouveau lieu, l'enfant s'engage dans des apprentissages nouveaux qu'il est en droit de recevoir. Ces nouveaux savoirs, acquis dans un travail intermédiaire de subjectivation soutenu par le processus de symbolisation, lui offrent un nouvel horizon au-delà de la sphère familiale. Sa pensée est soutenue par des représentations structurantes et s'enrichit de nouvelles représentations que son activité fantasmatique anime dans une direction propre en lien avec sa pensée inconsciente sous-jacente en référence à la bande de Moëbius de J. Lacan.²⁹⁰

²⁸⁹ J. Lacan, *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, p.190.

²⁹⁰ Figure topologique pour comprendre le système perception-conscience : pour être consciente une perception doit se relier et faire référence aux perceptions passées pour reconnaître ainsi la nouvelle perception et éviter un

La continuité des processus de symbolisation à partir de la nouvelle période transitive

L'école après la famille accueille l'enfant désirant en quête d'une recherche de complétude que l'objet « a » pourrait réaliser. Mais les supports représentatifs sont différents : l'univers scolaire est sur un fondement de représentations objectives articulant une pensée rationnelle que les savoirs communs véhiculent. Un nouvel intermédiaire existe entre l'enfant et l'institution, où le maître qui enseigne est aussi l'agent de ce nouveau rapport. Il permet la poursuite de la symbolisation. Car acquérir des savoirs instituants demande un travail d'abstraction suivant ce processus de symbolisation. Il doit y avoir substitution d'une représentation trop intime de l'objet réel pour une représentation commune de celui-ci. Dans l'entre-deux secondaire, quelque chose doit se réaliser, c'est la nécessaire compréhension de la matière symbolisée de l'Autre qui relève encore d'un réel étranger non approprié pour l'autre qui découvre et apprend.

Pour ce travail d'apprentissage, l'entre-deux de l'école doit apporter sa part compréhensive qui est une période transitive secondaire où le maître est chargé de cet apport. Il intervient dans le don d'une parole pour la propre compréhension de l'enfant dans un échange dialectique particulier où celui-ci transforme la matière en un savoir objectivable. C'est la poursuite d'une progression des connaissances sur cet apprentissage. L'appropriation dans ce partage intime de l'école entre le maître et l'élève, mais aussi entre les élèves et le maître, résulte d'une capacité d'identifier l'objet sur un mode d'analyse qu'est le jugement. La pensée conceptuelle est à l'œuvre dans ce lieu se dégageant du perceptif analogique et identifiant les indices de réalité ou non, d'appartenance ou non de l'objet à la réalité. L'inconnu que les savoirs représentent au départ pour l'enfant est à apprendre une nouvelle fois dans ce champ de l'école, notamment la langue de l'école. L'apprentissage de la structure langagière demande à reconnaître des règles que l'écriture convoque. Cette nouvelle langue étrangère, comme fut la langue maternelle, redemande un effort d'appropriation. Sans l'apport de l'Autre, rien ne peut se dégager du réel.

C'est pourquoi le temps transitif dans l'entre-deux scolaire, qui est d'abord un apport de compréhension mutuelle, permet la reconnaissance de l'objet et retentit chez l'enfant comme un soulagement. L'enfant, dans une sensation de réconfort (« je me reconnais, je m'y

travail purement hallucinatoire. Voir S. Freud sur *l'Interprétation des rêves*, chap. VII, mais aussi G. Pommier in *Qu'est-ce que le réel ?*, pp.88-89.

retrouve, ça y est, j'ai compris ! »)²⁹¹, peut s'appuyer sur cette pensée partagée et élaborer de manière singulière un travail de symbolisation d'un réel initial à ses yeux. De plus, le processus de symbolisation se poursuit à l'image du jeu transitionnel de l'intime (développé dans la première partie) qui emmène l'enfant dans l'achèvement de cette étape à sa propre capacité énonciative.

La prise en compte du jeu

Après la part compréhensive, il y a aussi la part de symbolisation. A partir des objets contingents, comme les savoirs déjà reconnus, l'enfant fera le saut sur un autre concept de l'ordre symbolique. Il est mené, grâce aux signifiants langagiers, à une continuelle acquisition conceptuelle du réel, qui en fera de manière singulière sa propre réalité intérieure. Ainsi l'intermédiaire de l'école apporte, comme dans l'intime, la possibilité de la poursuite du processus de symbolisation que la pensée secondaire mobilise. Elle permet à l'enfant d'acquérir des représentations communes de son groupe. Dans ce travail caractérisé par le jeu créatif qui le conduit à identifier objectivement son univers, il peut se dégager d'un énoncé pour en extraire une signification propre dans l'existence de sa prise de parole à son sujet. C'est pourquoi l'école est toujours un temps intermédiaire pour la pensée. Elle apporte dans sa traduction spécifique des choses sa part compréhensible de l'inconnu qui devient ainsi appréhendable. Celle-ci est indispensable pour permettre à l'enfant sa prise subjective sur cet étrange élément qu'est le réel conduisant à un enrichissement de sa réalité intérieure. Cette part apportée est la matrice culturelle où s'inscrivent les savoirs communs, par exemple la lecture, mais aussi les sciences, la littérature... Malgré la différence majeure entre l'intime familial et celui de l'école, l'intime de l'école, dans son reflet sur le monde, reconduit un travail de pensée dont le processus trouve son origine dans les temps précoces de la vie. Pour jouer ce rôle de miroir où l'enfant peut s'y retrouver sans s'y perdre (en référence au stade du miroir de Lacan), elle doit être au plus près des signifiants du jeune être en devenir, dans une transitive expérience salutaire comme à l'origine maternelle. C'est à partir de ce niveau que le jeu de symbolisation peut se réaliser dans une mise en scène singulière propre à l'enfant à l'image du jeu du Fort/da.

Les identifications

²⁹¹ Travail de groupe avec des élèves de CE1 et CE2 année 2006 école de Lutterbach (68) pour la compréhension de texte selon une organisation appelée « décloisonnement ».

La pensée s'élabore alors dans une suite de substitutions signifiantes qui est possible par l'identification à un critère à un seul trait comme la pensée conceptuelle le propose et l'exige. Puis le travail s'élabore dans une suite d'ordonnement du monde basé sur l'analyse des critères reconnus par l'ensemble de la société. De là, chacun de nous est invité à trouver dans ce réservoir signifiant une direction idéalisée où le désir inconscient apporte sa part de détermination. La compréhension du monde, c'est-à-dire notre rapport à la réalité, doit simplement devenir appréhendable, traduisible pour l'enfant : il doit être appropriable. Ce travail représente à mon sens l'effort pédagogique de l'enseignant ; les choses sont proposées dans un apport discursif où la signification s'initie dans un entre-deux à trois, l'enfant, le maître/enseignant et l'Autre, comme dans les premiers temps du sujet. L'adulte adresse la compréhension commune des choses du réel en faisant appel à sa propre capacité imaginaire, à son savoir-faire propre. La position subjective de l'enfant demande une conduite singulière du maître/enseignant mais en tant qu'agent dans ce rapport des savoirs. C'est pourquoi, chez l'adulte concerné, au-delà d'une connaissance objective nécessaire de son savoir, la capacité de pouvoir analyser et retravailler sur de l'imprévu est précieuse en même temps que l'expérience elle-même. Or, dans le champ du Logos, la capacité d'innover sans danger nécessite une reconnaissance incontournable de la position subjective de l'enfant à l'école. Elle est appelée dès la recherche des significations pour une compréhension mutuelle.

Mais il existe des situations où un écart important entre une attente et la réalité apparaît. Il est nécessaire de pouvoir se ressaisir, peut-être remanier les éléments indéchiffrables en appel à son imaginaire, toujours dans le champ du symbolique. Cette attitude demande des repères. Il est indispensable pour le maître d'avoir lui-même des souvenirs d'enfance pour avoir dans la part transitive d'échange, des éléments secourables pour interpréter.

Une sensibilisation à la construction subjective de l'individu soutenant ce travail de transivité de pensée et la conduite en son nom de l'acte d'enseigner, pourraient contribuer à éviter des conclusions trop hâtives... Car c'est à partir de sa réflexion propre en lien à l'Autre que l'adulte pourra réintroduire des significations entendables pour l'enfant. Nous sommes toujours dans le champ de l'interprétation. Mais il faut savoir aussi que nous sommes tous soumis à l'impossible, celui du réel, gisant patiemment derrière une réalité de plus en plus commune pour l'enfant que notre réalité intérieure permet d'analyser. Repérer cette part intermédiaire de l'école et savoir ce qu'elle représente : c'est-à-dire un lieu où le partage d'un savoir culturel se réalise, à la hauteur de chaque position singulière. Ce repérage aide à

s'interroger en amont sur l'acte d'enseigner au-delà du travail cogitatif indispensable à la pensée.

L'apprentissage porte en cette transformation essentielle des données. Au début, sensorielle, dans la transformation du sensible de la langue maternelle, la langue de l'école se dévoile en une langue rationnelle, où les savoirs sont en progression suivant chaque âge. Mais ce travail ne peut être linéaire. Il chemine dans une appropriation à la hauteur de la subjectivation du réel de chaque enfant et cette appropriation offre alors la liberté créative que l'énonciation recèle. Celle-ci doit être le fruit de ce passage intermédiaire afin que l'enfant puisse appréhender les situations acceptées selon ses propres capacités énonciatives. Il y a toujours un travail issu de la tradition, de l'histoire, pour s'ouvrir vers la nouveauté que l'école assure dans son rôle institutionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Amorim (M), *Raconter, démontrer, survivre*, collection « Humus, subjectivité et lien social » 2007, Erès.
- Arendt (H.). *La crise de l'Education*, extrait de la crise de la culture, Folioplus, philosophie, Gallimard, 1972.
- Axline (V.). *Dibs*, 1964, Champs Flammarion.
- Barral (W.). *Françoise Dolto c'est la parole qui fait vivre*, 1999, Gallimard , Paris.
- Barry (L.). *Comprendre C. Lévy-Strauss*, Sciences humaines, Hors série spécial n°p. 18.
- Bion (W.).(1962a) *Une théorie de la pensée*, dans *Revue française de psychanalyse*, 1964.
- Birman (J.). « *Corps et forme de subjectivation en psychanalyse* » dans *Les limites du corps* sous la direction de André Michels, 2006, éres .
- Britt Mari- Barth, *L'apprentissage de l'abstraction: méthodes pour une meilleure réussite à l'école*, Retz, 1987, Paris.
- Britt Mari- Barth, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, 1993, Retz Nathan, Paris.
- Benhaim (M.). *L'ambivalence de la mère*, Toulouse, 2002, érès, Collection « Actualité de la psychanalyse ».
- Bentolila (A.). *Le verbe contre la barbarie*, 2007, Odile Jacob, Paris.
- Bentolila (A). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, 23 février
- Benveniste, *Problèmes de linguistique générale, 2 tel* Gallimard, 1974.
- Berges (J.). et Balbo (G.). *L'enfant et la psychanalyse*, deuxième édition, 1996, Masson pp. 89 – 118.
- Bonthoux (F.), Berger (C.), Blaye (A.). *Naissance et développement des concepts chez l'enfant*, Dunod, Paris, 2004

Bulletin Officiel hors série n° 3 du 19 Juin 2008 : *Le langage à l'école maternelle*, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP, 2002. Pour le CP et CE1 (cycle des apprentissages fondamentaux).

Bulletin officiel, numéro 31 du 1^{er} septembre 2005, *Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école*.

Chabert (C.). *L'ombre d'Oedipe*, in *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 2002, In Press, n° 12, pp.: 139:156.

Ciccone (A.). *La transmission psychique inconsciente*, 1999, Paris, Dunod.

Cifali (M.). et (F.). *Imbert, Freud et la pédagogie*, Puf Paris , 1998.

Cournarie (L.) – Dupond (P.) *La sensibilité*, Collection Philo, Ellipses 1998, Paris.

Dolto (F.). *L'image inconsciente du corps*, Editions du Seuil, Paris, 1984

Dolto (F.). *Psychanalyse et pédiatrie*, 1971, Seuil, Paris.

Dolto (F.). *L'Echec scolaire*, Essais sur l'éducation, 1989, Ergopress, Carrere Distribution Issy- les – Moulineaux

Dolto (F.). *Les étapes majeures de l'enfance*, 1994, Gallimard.

Dolto (F.). *Tout est langage*, 1989, Vertiges du Nord/Carrere.

Dolto (F.). et Nasio (J.-D.). *L'enfant du miroir*, 2002, Petite bibliothèque Payot, n° 110.

Dor (J.). *Introduction à la lecture de J. Lacan*, Edition Denoel, 2002, Paris.

Douet (B.). *La Théorie de l'Apprentissage Médiatisé et ses principales applications*, in *psychologie scolaire*, n° 70, 4^{ème} trimestre, 27 – 64.

Dufour (D.-R.). *L'art de réduire les têtes*, 2003, Denoël, Paris.

Dufour (D.-R.). *On achève bien les hommes*, 2005, Denoël, Paris.

Esprit, n° 11-12 « *Enseigner quand même* », 1982

Ferreiro (E.). *De la diversité dans l'apprentissage du lire-écrire*, Lyon, Voies Livres, 1996.

Freud (S.). – *Die Traumdeutung*. 1900, G. W. II- III, 1- 700, S. E. IV- V, 1- 361. Trad. Fr. : *L'interprétation des rêves*, 1967, PUF, Paris.

Freud (S.). – *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*..1905, G. W. V., S. E. III, Trad. Fr. : *Trois essais sur la théorie de la sexualité infantile* ,1949, Gallimard, Paris.

Freud (S.). – *Analyse der Phobie eines funfjährigen Knaben* , 1909, G. W. VII, 243- 377, S. E. X, 5-149. Trad. Fr. : « Analyse d'une phobie d'un petit garçon de cinq ans : le petit Hans », in *Cinq Psychanalyses*, 1993, PUF, Paris.

Freud (S.).- *Zur Einföhrung des Narzissmus* , 1914, G. W. X, S.E. XIV. Trad. Fr. : « Introduction au Narcissisme », in *La vie Sexuelle.*, 1969, PUF, Paris.

Freud (S.).- *Triebe und Tribschicksale*, 1915, G. W. X., S. E. XIV. Trad. Fr. : « Les pulsions et leurs destins », in *Métapsychologie*, 1968, Gallimard, Paris.

Freud (S.). – *Die Verdrangung*, 1915, G. W. X., S. E. XIV. Trad. Fr. : « Le refoulement », in *Métapsychologie*, 1968, Gallimard, Paris.

Freud (S.). – *Das Unbewusste*, 1915, G. W. X., S. E. XIV. Trad. Fr. : « L'inconscient » in *Métapsychologie*, 1968, Gallimard, Paris.

Freud (S.). – « Das Ich uns das Es », 1923, G. W. XIII, S. E. XIX. Trad. Fr. : « Le Moi et le ça », in *Essais de Psychanalyse*, 1951, Payot, Paris. Freud (S.). – *Der Unterdragung des « Odipuskomplexes »*, 1923, G. W. XIII, S. E. XIX. Trad. Fr. : « La disparition du Complexe d'Œdipe », in *La vie sexuelle*, 1969, PUF, Paris, pp 117 – 122.

Freud (S.). – *Das ökonomische Problem des Masochismus* , 1924, G. W. XIII. Trad. Fr. : « Le problème économique du masochisme », *Névrose, psychose et perversion*, 1973, P.U.F., Paris, pp. 287-297.

Freud (S.).- *Totem und tabou* (1912- 1913), G. W. IX; S. E. XIII, pp.1- 161, Trad. Fr. *Totem et tabou*, PBP, n° 77, 1973.

Freud (S.). –« Die Verneinung », 1925, G. W. XIV. S. E. XIX. « La Négation » in *Résultats , idées , problèmes II* (1921, 1938) Puf, Paris, 2002 pp. 135 – 139.

Freud (S.). 1925, « Die Verneinung », (La dénégation) , traduit par Thèves, P ; This, B dans *Le Coq Héron*, 8, 1982.

Freud (S.). – Jenseits Des Lustprinzips(1919-1920) ; « Au-delà du principe de plaisir », Œuvres complètes, XV 1916-1920, Puf ; S. Freud, « Au-delà du principe de plaisir » dans *Essais de Psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, 43 à 115.

S. Freud (S.). « Briefe an W. Fliess (1887-1902) in Aus den Anfängen der Psychoanalyse, G. W., pp 45-305, S. E. I. pp. 173- 397. « Lettres à Fliess » in *La naissance de la psychanalyse*, Puf, 4^e édition, 1979, pp 47 - 306

Freud (S.).- « Esquisse d'une psychologie scientifique », dans *La naissance de la psychanalyse*, 8^e édition, 2002 Paris, Puf.

Freud (S.). (1911): « Formulation sur les deux principes du cours des événements psychiques » in *Résultats, idées, problèmes*, volume I, 1984, Puf, Paris.

Freud (S.) – (1930) *Malaise dans la civilisation*, Paris, Puf, 1971.

Freud (S.). – « Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient », 1988, Folio essais Gallimard.

Freud (S.). « La morale sexuelle « civilisée » et la maladie nerveuse des temps modernes » dans *La vie sexuelle*, 2002, Paris, Puf.

Freud (S.). « Le créateur littéraire et la fantaisie» dans *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, 1985, Paris, Gallimard

Girard (A.) et Gentil (G.) « Les affaires culturelles au temps d'André Malraux », Paris, *La documentation française*. Comité d'histoire du ministère de la culture, 1996, p.289-292

Golse (B.). Intervention au colloque sur « La subjectivité », Maison de la Mutualité, année 2004, Paris 5^{ème}

Gori (R.). « Le scellement charnel du langage », dans *Limites du corps, le corps comme limite*, sous la direction de André Michels et Patrick Landman, érès, 2006 p. 13

Green (A.). *Jouer avec Winnicott*, 2005, Paris, Puf.

Herfray (C.). *La psychanalyse Hors les Murs*, L'Harmattan, 2006, Paris.

Herfray (C.). *Les figures d'autorité*, éditions Arcanes, Apertura , 2005,Strasbourg.

Hurstel (F.). *La déchirure paternelle*, Puf, 2002, 3^e édition Paris.

Journal de psychologie, novembre décembre 1931, tome XXVIII, pp. 705-748

Kojève (A.). *Introduction à la lecture de Hegel*, cours de l'année scolaire 1934 – 1935, Paris, Puf.

Lacan (J.).(1964-65). *Séminaire XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, 1973.

Lacan (J.). (1968-69). *Le séminaire XVI, D'un Autre à l'autre*, Seuil, Paris

Lacan(J.).(1959-60). *Le séminaire VII, L'Éthique de la psychanalyse* Seuil, Paris, 1986

Lacan (J.). *Ecrits*, éditions du Seuil, 1966 Paris.

Lacan (J.). *Des Noms du Père*, éditions du Seuil, 2005.

Lacan (J.).(1953-54). *Séminaire I, Les écrits techniques de Freud*, Seuil

Lacan(J.).(1956-57). *Séminaire IV, La relation d'objet*, Paris, Seuil

Lacan (J.). *Autres Ecrits*, Seuil Paris, 2001, p. 529 à 534.

Laplanche (J.). et Pontalis (J.-P.). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1997

Lebrun (J.-P.). *La perversion ordinaire*, Education, lien social et subjectivité, Denoël, 2007

Leclaire (S.). *Démasquer le réel*, Points Essais numéro 148, Le Seuil, 1971

Les Cahiers de Beaumont, n° 74/75 « Dysfonctionnement cognitif et apprentissages », entretien avec B. Golse, mai-juin 1997, p. 42 à 48

La lettre du Grape, *Les faire- semblant, jeu et identité*, revue de l'enfance et de l'adolescence, n° 40, Juin 2000, érès.

Le mensuel des enseignants de l'école élémentaire (Jdi) septembre 2007 n°1BIS, p. 4/5

Le Monde de l'Education, *La confiance en soi clé de la réussite*, septembre 2006, n°350

Lesourd (S.) 2001. « L'impossible rencontre de la chair », dans *Tomber en amour*, sous la direction de Didier Lauru, Ramonville Saint Agne, Erès.

Lesourd (S.). *Comment taire le sujet*, 2006, collection Humus, érès.

- Lesourd (S.). *Cours master mars 2007*, faculté de psychologie de Strasbourg.
- Lesourd (S.). *Séminaire de thèse*, Faculté de psychologie, Strasbourg, année 2006/ 2007
- Livre d'or de l'instituteur*, collection « Etudes et Documents Pédagogiques », Centre d'études et de documentations pédagogiques, Paris 8^e, 1962
- Michels (A.).- Nancy (J.-L.).- Safouan (M.). – Vernant (J.-P.). – Weil (D.) *Homme et sujet, La subjectivité en question dans les sciences humaines*, 1992, Paris, L'Harmattan.
- Mauco (G.). *Psychanalyse et Education*, 1993, n° 275, Champs Flammarion.
- Millot (C.). *Freud antipédagogue*, Ornicar, Editions du Seuil, 1979, Paris.
- Morin (E.). *Peut- on recevoir une science de l'autonomie* in Dumouchel et Dupuy, *L'auto-organisation*, Paris, 1983, Seuil.
- Ogilvie (B.). *Lacan, Le sujet*, 1987, Puf, Paris.
- Pankow (G.). *L'homme et sa psychose*, 1979, Aubier Montaigne, Paris.
- Pankow (G.). « Image du corps et objet transitionnel » in *La revue française de psychanalyse*, 1976, vol. 40 n° 2/ 76, pp. 285- 301.
- Piaget (J.). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Suisse , 1994.
- Platon, *Le banquet*, Flammarion, Paris, Les belles lettres, 1992.
- Pommier (G.). *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*, Flammarion, 2004, Paris.
- Pommier (G.). *Qu'est-ce que le réel*, Point Hors ligne, érès, 2004
- Porge (E.). *Les Noms du Père* chez J. Lacan, 1997, érès éditions.
- Prost (A.). *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, 1997, éditions du Seuil.
- Raffy (A.) *Les psychanalystes et le développement de l'enfant*, 2000, érès.
- Ramos (M.). *C'est moi le plus fort* , Ecole des loisirs, 2001, Paris.

- Roussillon (R.). Interventions au Colloque sur « La subjectivité » à la Maison de la Mutualité, Paris Vème, année 2004.
- Roussillon (R.). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Puf, 1995, Paris.
- Roussillon (R.). *Le plaisir et la répétition*, Théorie du processus psychique, 2001, Paris, Dunod.
- Saussure (F.) de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1983.
- Turcano (R.) « Le faux- self », Intervention au Colloque « Winnicott avec Lacan », organisé par l'association Ferenzci après Lacan, à Institut Français de Londres , 1^{er} au 4 mai 2008, Londres.
- Vanier (A.), *Lacan*, 2006, Paris, Les belles Lettres.
- Vasse (D). *Un parmi d'autres*, Le champ Freudien, Editions du Seuil, Paris, 1978
- Vygotsky, L.S. *Thought and language*. Cambridge MIT Press 1962, (*Pensée et Langage*, Editions sociales).
- Waquet (F.). *Les enfants de Socrate, Filiation intellectuelle et transmission du savoir XVIIe – XXIe siècle*, Albin Michel, Histoire, 2008.
- Widlöcher (D.). « Narcissisme et Identification » in *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 2005, In Press Editions numéro 11 pp. 77/89.
- Winnicott (D.W.). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, 1969, Payot, Paris.
- Winnicott (D. W.). *Processus de maturation chez l'enfant*, 1970, Science de l'homme, Payot.
- Winnicott (D. W.). (1971) *Jeu et réalité*, 1975, Gallimard, Paris.
- Winnicott (D. W.). *Conversations ordinaires*, 1988, Gallimard, Paris.
- Yaguello (M.). *Alice au pays du langage, Pour comprendre la linguistique*, 1981, Editions du seuil, Paris.

ANNEXES