

Vygotski, Piaget, Lacan et d'autres encore

Paris 2023

Eva-Marie Golder

quelques exemples pour commencer

les enfants pour les parents

1922 : Nous prenons les enfants que Dieu nous donne

2022 : J'ai toujours désiré avoir une fille, pour jouer à la poupée, l'habiller, la coiffer, faire des câlins avec elle sous la douche

d'où viennent les enfants ? pourquoi filles ou garçons ?

1922 : (7 ans) qu'est-ce qu'elles mangent les mamans pour avoir des bébés ? Les bébés viennent du Bon Dieu. Les garçons viennent du zizi des papas, (on lui avait dit qu'ils sont le prolongement des pères. (in Piaget, *les représentations du monde chez les enfants*, p.307)

2022 : la mère : je viens vous voir avec ma fille (9 ans) ; je lui ai promis que vous lui direz comment faire pour devenir garçon.

d'où vient la pluie ? Représentations d'enfants.

1922 : le Bon Dieu prend de l'eau dans le robinet

2022 : petit patient de 5 ans : on met de l'eau des bouteilles dans les nuages

Un florilège à 100 ans de distance montre l'écart des représentations autant du côté des parents que du côté des enfants. Plus que jamais, aujourd'hui, il y a urgence à repérer, comment se construisent les représentations, autant du point de vue du contenu que du point de vue structural. Prenons un à un les énoncés énumérés pour commencer :

- 1922 : nous prenons les enfants que Dieu nous donne

La représentation d'une autorité supérieure est précise, une divinité incontestable transformant un donné biologique en destin. Deux voies s'ouvrent alors. La première est la soumission à un destin et à une force supérieure. La deuxième procède du désir de savoir et d'agir pour changer une situation qu'on n'accepte plus. Cela suppose qu'en parallèle, on remette en question la toute-puissance de la divinité.

- 2022 : l'enfant comme jouet du bon plaisir

Ici, la représentation obéit au « j'ai bien le droit » qui préside aux choix actuels, liés à la consommation et aux discours néo-libéraux. Cela suppose qu'on abolisse l'écart générationnel, l'interdit de l'inceste et qu'on évite tout ce qui pourrait contester le « bon droit ».

1922 : *la représentation artificialiste de l'apparition des bébés* : les mamans mangent quelque chose pour les enfants des deux sexes. Et de la part de garçons : les papas font les garçons avec leur pénis/les garçons viennent du pénis des pères/ ce qui suppose que le garçon en question ait pu voir le sexe du père et être impressionné par la taille, en comparaison avec le sien, et qu'il ait entendu le discours que les garçons viennent des pères, comme « tel père, tel fils », par exemple.

2022 : *les explications biologisantes* des parents concernant la conception des bébés court-circuitent très souvent les fabulations des enfants avant 7 ans. En revanche, avec les discours ambiants et le flou entourant les identités, d'autres questions touchent au mystère et à la question de l'impossible : comment faire pour devenir un enfant du sexe qu'on n'a pas ?

d'où vient la pluie ?

1922 : il y a une force supérieure, abstraite, qui préside à l'apparition de la pluie

2022 : on agit directement au niveau des nuages. L'inexplicable est déplacé vers la fabulation pseudo-logique concrète. Si on pousse un peu l'interrogatoire, le « on » se révèle être une sorte de moignon de ce qui reste de l'autorité supérieure.

naissance des théories sur la pensée des enfants

On voit bien qu'à 100 ans de distance, le besoin d'explication reste le même pour les enfants. Ce qui change, c'est le rapport des parents à leur rôle et la certitude qu'il faut informer l'enfant avec des éléments scientifiques dès la première question posée. Muscler le cerveau. Si le père Noël a survécu à cet envahissement pseudoscientifique, c'est seulement pour permettre aux parents de continuer de rêver et de mettre en scène un personnage incarnant la générosité consummatrice. En revanche, lorsque l'enfant pose des questions autour de la mort, les parents se retrouvent dans l'embarras. Comparé avec le rapport à la mort cent ans plus tôt, il est assez évident que l'inhibition face à elle a pris la place de celle des parents de 1922 face à la sexualité, encore que, si cette mère de mon exemple se permet ce rapport incestueux, c'est parce qu'elle est dans le déni de la sexualité des enfants. Jamais l'attitude des parents n'a peut-être été aussi ambivalente que maintenant quant à la question de la sexualité des enfants.

Il y a des constantes. C'est le contenu qui change, pas la structure. Que celle-ci soit mise à mal aujourd'hui ne fait malheureusement pas de doute, mais les enfants sont là pour nous rappeler par leurs comportements parfois bien compliqués, qu'ils ne peuvent pas s'en passer.

C'est à ce titre que les écrits de ces auteurs vieux de 100 ans nous montrent qu'ils n'ont pas pris une ride, alors que les changements sociétaux pourraient faire accroire que tout doit être réécrit. C'est d'ailleurs ce à quoi s'emploient systématiquement les publications neuro-cognitivistes, dont le « rapport des 1000 jours » concocté par une brochette des neuro-quelque chose des plus médiatiques, est l'exemple paradigmatique. Sur le plan de la dynamique et de la structure, le psychisme se construit toujours de la même manière. Ce n'est pas parce qu'il est maintenant de bon ton d'ajouter des synapses et des aires cérébrales que la donne change. On serait bien plus avisé de saluer la complémentarité de ces recherches récentes avec ce que d'autres ont élaboré auparavant. La proportion des psychopathologies retraduites en phénomènes purement médicaux ou en handicap, semble montrer qu'il y a un sérieux problème.

Si on croise les deux auteurs, on s'aperçoit de la richesse de leurs écrits et des ressources qu'ils nous donnent dans notre travail clinique avec les enfants. On peut constater que Vygotski, tout comme Piaget, se base sur le langage exprimé pour parler de « pensée ». Tant que l'enfant ne parle pas, il n'est pas l'objet de leur étude. « Pensée » ne serait pour eux que le phénomène vérifié et vérifiable par l'expression verbale, alors qu'en même temps ils montrent bien que quelque chose se passe dans les stades précédant l'expression verbale à haute voix. Pour des analystes de leur époque comme Klein, Lacan, Dolto, Bion, il y a langage et pensée dès la première interaction. Tous les analystes ne sont pourtant pas de cet avis, il suffit de lire certains textes concernant la prise en charge des bébés : Bien des thérapies familiales y compris par des

analystes, ont pris leur essor sur ce faux présupposé, en affirmant qu'il faut prendre en charge exclusivement les parents et ne pas s'adresser directement au bébé en cas de difficulté. On a un bel exemple dans le film « petite fille », où la pédopsychiatre parle de la castration devant le garçon en question comme s'il n'était pas là. Ce n'est plus un bébé, certes, mais sa parole n'a de valeur que s'il confirme celle de la mère et de la psychiatre. Cela fonctionne de la même manière.

Avant l'avènement du langage parlé, il y a du « pré- » quelque chose, notent les deux auteurs. Ni l'un ni l'autre ne le qualifient davantage. Or, l'homme étant un parlêtre, le biologique s'articule tout de suite à la parole et l'enfant apprend vite à patienter, s'il y est aidé par les parents. Comme dit Piaget, il suce « à vide » et Vygotski d'ajouter qu'on voit bien qu'il se passe quelque chose pour le bébé éveillé mais calme. Mais quoi ? Dolto dit que l'enfant, au fur et à mesure de son interaction avec l'autre, notamment sa mère, se construit une synthèse qui fera la matrice de l'image inconsciente du corps. Elle dit également que l'enfant a besoin d'une double nourriture, substantielle, le lait, et sensible, les paroles. Car, pour l'enfant, le besoin se différencie vite du désir. Les deux auteurs, Vygotski comme Piaget, ont lu Freud, mais se refusent visiblement à faire le pas de plus et à admettre que si la pensée s'exprime verbalement, elle doit bien avoir existé auparavant et avoir motivé l'adresse verbale à l'autre. Ils en restent à un niveau d'observation directe du langage parlé. D'où l'intérêt de nous tourner vers Lacan et Dolto dans leur référence à l'Autre avec un grand A. Pour Lacan, dès le premier cri, la réponse de l'Autre conditionne l'existence du langage pour le sujet en devenir. C'est seulement cette réponse qui transforme le cri du bébé en message adressé. Le circuit du désir, le rapport entre désir et demande, est initié par l'Autre. Dolto le formule autrement, mais souligne la même dépendance absolue et vitale du bébé d'avec sa mère. Une autre version de ce processus langagier est décrite par Winnicott parlant de l'importance de l'objet que le bébé attrape dès qu'il peut dans son environnement immédiat, le fameux « objet transitionnel » qui fait fonction d'entre-deux, ni lui ni l'autre entièrement, mais d'abord trait d'union, puis objet utilisé dans la construction de la permanence narcissique pour le sujet. C'est sur cet objet qu'il exercera durant des années à la fois son besoin de fusion et son désir de détachement. Un jour il l'oubliera et ce sera le moment où il pourra construire les moyens de son autonomie. Autant dire que les parents qui veillent scrupuleusement à trimballer partout le doudou de leur enfant de 4-5-6 ans, même pour aller faire des courses, ont tout faux. C'est eux qui l'empêchent de l'oublier. Et leur message est on ne peut plus clair : reste bébé ! Ces phénomènes se déroulent d'abord sans paroles prononcés par l'enfant, parce qu'ils sont extrêmement précoces, mais permettent l'ancrage du sujet en devenir dans les lois du langage et donc dans l'organisation de la pensée.

Un dernier auteur est encore plus explicite : Bion. C'est la mère, en traduisant ce qu'elle croit deviner de la pensée, qui interprète pour le bébé, et en langage, les événements entre elle et lui ou les événements qu'elle suppose se dérouler en lui. Bion décrit avec ses mots à lui le même phénomène que le cri-réponse de Lacan. La réponse de la mère à l'expression du mal-être de l'enfant, ajustée à la situation, associant le geste, comme celui de donner le sein, à des paroles rassurantes, crée progressivement la possibilité de l'enfant de penser lui-même la situation, de supporter le temps de suspension frustrant en attendant la réponse apaisante adéquate. Elle décontamine la pensée angoissée de l'enfant de ses éléments menaçants. Le temps de suspension, dans une relation accordée à ce que l'enfant peut supporter comme attente crée les conditions de la « préconception ». Il a même une formulation très troublante : « *c'est pour faire face aux pensées que l'activité de pensée doit apparaître* » (W.R.Bion, *réflexion faite*, p.126). Le français n'a pas deux mots à la disposition pour « le penser », comme action et « la pensée » comme résultat de cette action. C'est le cas en allemand et surtout, ici, en anglais. On peut supposer que Bion ait écrit quelque chose comme « *to face thoughts, thinking is*

necessary », à savoir que, pour faire face aux pensées angoissantes, une activité de penser doit les modeler. Bion est un contemporain de Mélanie Klein qui affirmait quelque chose de très proche en disant que le fantasme préexiste la parole, et qu'en quelque sorte, il serait inné. Bion parle même d'« appareil à penser », prêté par la mère à l'enfant. Un peu plus loin, il ajoute : « *La personnalité de l'enfant est par elle-même incapable d'employer les données de sens ; elle doit évacuer ces éléments dans la mère, en comptant sur elle pour les convertir...* » (p131) Les phénomènes de transfert y trouvent leur racine.

Nous avons donc tout un éventail de suppositions quant aux débuts de la pensée, avec des définitions de la pensée des plus divergentes. Cependant, à y regarder de plus près, tous ces chercheurs convergent vers le constat que cette période précoce est de la plus haute importance pour ce qui va suivre.

Vygotski et Piaget, les penseurs des débuts du langage exprimé

On peut penser que Piaget, tout comme Vygotski, a choisi de ne pas travailler sur des suppositions comme le font les psychanalystes, mais de s'en tenir en philosophe et philologue à l'observable. On trouve ici des nuances extrêmement intéressantes : Vygotski s'intéresse avant tout à la structure. Il décrit avec beaucoup de précision comment l'enfant procède par hiérarchisation d'ensembles logiques qui lui permettent dans un premier temps d'interpréter le monde tel qu'il le perçoit et vit, puis de le partager avec ceux qui l'entourent dans un constant effort d'ajustement. Il montre comment dans un premier temps, l'enfant repère les éléments du monde autour de lui dans une forme solipsiste, créant un premier ensemble logique que Vygotski appelle « complexe », c'est-à-dire un ensemble d'éléments assemblés en une structure première qui n'est compréhensible que par l'enfant. On peut observer très bien, à quel point un petit bébé se rassure dès qu'il retrouve les bras, l'odeur, la voix de sa mère. Cela se passe sans mots et représente déjà un ensemble logique qui est lisible pour nous, quand bien même Vygotski ne parle pas de « langage ». Pour nous analystes, cela *est* du langage. J'ai pu observer chez une jeune voisine, un peu débordée, que son bébé de trois mois réagissait à un certain geste et une tonalité de voix par un froncement de ses sourcils et qu'il faisait mine de vouloir pleurer. Je demande à sa maman ce qui se passe et elle me répond que ces derniers temps, leur fille ne les laisse pas beaucoup dormir et que son père a eu des gestes d'exaspération. Je lui propose de me la « prêter » de temps en temps pour une promenade pour leur laisser un peu de temps à eux. C'est du langage. A nous d'interpréter.

Si Vygotski est le penseur de la structure, Piaget est celui de la dynamique subjective dans un monde relationnel qui forme progressivement les deux axes de référence : la dépendance absolue du début entraîne une interprétation de l'existence de l'autre comme autorité, à laquelle on s'adapte, alors que plus tard, lorsque son développement le permet, l'enfant devient capable de partager les règles avec ses pairs qu'il assimile dans une collaboration mutuelle. Ce sont donc deux axes, verticaux et horizontaux. Une éducation évitant autant que possible l'exercice de l'autorité, comme nous l'observons aujourd'hui, a quelques résultats assez désastreux, puisqu'il prive l'enfant d'une référence nécessaire dans la lecture de son monde. Entre la naissance et approximativement ses sept ans, l'enfant parcourt un développement qui est marqué par ce que Piaget appelle « la pensée égocentrique », c'est à dire une pensée qui prend le sujet en construction comme son centre, comme point d'ancrage d'une perspective à partir de laquelle s'adresser à l'autre. Piaget observe très justement que l'enfant *croit* jouer avec l'autre, alors qu'il joue tout seul au milieu des autres, ce que les professionnels des crèches connaissent très bien. Deux mécanismes marquent ainsi le développement de l'enfant :

l'adaptation, liée à son absolue dépendance, puis l'assimilation, c'est-à-dire, l'absorption active des données de l'entourage dont l'enfant fait une synthèse singulière, qui n'est pas sans ressembler au « complexe » de Vygotski.

Étrangement, Vygotski ne porte pas Piaget dans son cœur. Une lecture attentive montre pourtant que les deux auteurs sont complémentaires. La critique de Vygotski vise la question du langage et de la pensée égocentriques élaborés par Piaget, mais on peut penser que cela procède du parti pris du type marxiste de l'auteur. Vygotski affirme que d'emblée, l'enfant est pris dans la société, donc un être influencé par le social. Piaget affirme que la pensée de l'enfant est d'abord égocentrée pour s'ouvrir seulement progressivement, par la collaboration et la critique devenue possible de l'autorité, à la pensée socialisée, mais de toute évidence, s'il note la dépendance de l'enfant par rapport à l'autre, et l'attribution du pouvoir à celui-ci, Piaget n'exclut en rien le lien social. De plus, Vygotski affirme que Piaget se trompe en affirmant que la pensée intérieure ne se construit que progressivement et disparaîtrait ensuite, alors que c'est lui qui se trompe dans sa lecture de Piaget. Le langage égocentrique de Piaget ressemble beaucoup à ce que Vygotski appelle le langage intérieur, un phénomène en constante construction. De plus, les âges dans lesquels ces transformations peuvent avoir lieu selon lui correspondent à ceux que Piaget établit. Les temps d'évolution sont distincts, mais se superposent pour créer une sorte de mille-feuille qui fait transparaître dans les temps ultérieurs des fonctionnements parfois très archaïques. Nous en avons aujourd'hui une illustration frappante par la présence massive de la pensée magique et du complotisme chez les adultes.

les développements de Vygotski et la pensée de Piaget et les nuances de leur différence

La différence la plus radicale entre les deux chercheurs tient à leur méthode. Piaget part résolument de la base, des observations, dont il déduit ensuite les constantes qu'il théorise en structures de pensée. Du bas vers le haut. Vygotski énonce des hypothèses qu'il vérifie. Il part du haut et vérifie la pertinence de l'hypothèse. Ils arrivent à des résultats qui se complètent mutuellement.

Pour Vygotski, l'accent est mis sur la structure. Il différencie plusieurs temps, dans lesquels nous reconnaissons facilement ce que nous savons des tout petits :

a) « *préintellectuel* » : Stade primitif qui serait une sorte de « présentation » des éléments, tels quels, dans l'esprit de l'enfant. Nous y reconnaissons ici la fonction déictique du doigt pointé de l'enfant d'un an. Cela peut se rapprocher de ce que Freud appelle la *Wahrnehmung*, appelée à devenir signe de perception puis représentant psychique. Il se constitue d'abord une masse indistincte et sans ordre, une sélection d'un tas d'objets quelconques. Puis il y a extension diffuse, non dirigée, de la signification du mot, à ce stade encore un enchaînement synchrétique informe. Une « cohérence incohérente ». L'enfant compense l'insuffisance de liaisons objectives par une surabondance de liaisons subjectives et les prend pour des liaisons entre les choses. Bref, il « y croit ».

b) « *psychologie naïve* ». C'est en quelque sorte une première utilisation du monde, encore imparfaite. Dans le langage, il est caractérisé par une possibilité de plus en plus grande de maîtrise verbale et de structure grammaticale. On pourrait supposer que c'est le parallèle avec la « pensée magique » de Piaget. Dans les développements de Lacan et de Dolto, cela correspond à l'entrée dans la crise œdipienne.

c) « *langage égocentrique* » : avec l'accumulation progressive de l'expérience psychique naïve, l'enfant devient capable de découvrir les signes mnémotechniques extérieurs dans le processus de mémorisation, comme le fait de compter sur les doigts. Même là où la signification du mot pour l'enfant se recouvre avec celle de l'adulte, elle provient d'opérations psychologiquement complètement différentes de celles des adultes. C'est pour l'enfant une période d'essais et d'erreurs. C'est l'âge où l'enfant commence à comprendre par comparaison. Il devient capable de remettre en question certaines croyances, quoique très lentement. Un exemple : Pour des enfants à partir de trois ans, je propose volontiers aux parents d'utiliser un sablier, quand les enfants rechignent le soir à se coucher : le sable s'écoule pendant 45-60 minutes et comprend diner, laver les dents, histoires, câlin. A l'enfant de choisir ce pour quoi il veut utiliser le plus de temps. Le temps est ainsi extériorisé dans l'objet sablier et l'enfant comprend progressivement que ce n'est pas maman qui commande au temps, mais que le temps commande à maman et à tous les autres.

d) « *la croissance en dedans* » : l'opération extérieure s'intériorise, comme le calcul de tête. On peut donc dire que la tendance à la conceptualisation est d'abord une tendance de regroupement d'ensembles de plus en plus restreints, même si ceux-ci restent syncrétiques. Ce n'est que dans un deuxième temps, et plus tard dans le développement de l'enfant, que le concept acquiert la dimension de logique rationnelle. Je situerais cette tendance au moment où dans le jeu, l'enfant aime faire des séries, des regroupements d'objets identiques. Un exemple : Dans mon jeu de tas de sable miniature, en séance, les enfants se mettent alors à ranger les animaux dans un enclos, les personnages à part, les voitures à part, bref, à faire des ensembles, alors que d'autres s'amusent encore à vouloir les enterrer tous pêle-mêle dans le sable. Dans sa relation avec l'autre, c'est l'âge des « non » et en même temps encore l'âge des peurs nocturnes et des besoins pressants d'aller se rassurer dans le lit des parents. Nous savons, combien cette ambivalence, toute bleulerienne coûte en patience aux parents.

Pour Vygotski, le langage intérieur et le langage extérieur se développent en étroite interaction. Il insiste lourdement sur l'importance du langage intérieur, comme une sorte de phase intermédiaire entre pensée et langage exprimé. Remarque intéressante de Vygotski : « *Chaque mot représente donc une généralisation cachée, tout mot déjà généralise, et sous l'angle psychologique, la signification de celui-ci. Le mot sans signification n'est pas un mot, mais un son vide.* »

Et il continue : « *le développement de la pensée de l'enfant dépend du langage, des moyens de la pensée et de l'expérience socio-culturelle de l'enfant...la pensée verbale est non pas une forme naturelle de comportement, mais une forme socio-historique, différente de la pensée naturelle.* » En d'autres mots : l'enfant dépend de sa relation avec les autres et l'interprète spontanément et de manière singulière. Il ne peut construire un monde conceptuel que dans l'interaction avec les autres. Ce n'est pas une affaire mécanique et prend des années, jusqu'à l'âge adulte. Cette formation se fait par étapes.

Le complexe se cristallise autour d'un noyau, dit Vygotski. Toute liaison associative entre le noyau et un élément du complexe s'avère suffisant pour que l'objet soit rattaché au groupe constitué par l'enfant et désigné par le nom de famille en commun. Ainsi, ma petite-fille Elise, 2 ans ½, appelle tous les animaux *wouwou* et met quelque temps avant de les différencier avec d'autres onomatopées. Une fois qu'elle a compris que l'oiseau n'est pas un *wouwou*, elle rit aux éclats quand je lui parle du *wouwou* qui chante sur l'arbre devant la maison.

L'enfant ne les assortit alors plus pas au hasard et de manière incohérente, mais les sélectionne en raison de leur différence ou de leur complémentarité par rapport au trait distinctif inclus dans le modèle et pris comme base de réunion. La complexité des opérations approche l'enfant d'une possibilité de généralisation jusqu'à arriver à pouvoir partager le sens des mots, puis des concepts avec l'adulte. Cela met des années. Combien de fois, des parents désespérés me disent qu'ils ont pourtant expliqué à leur enfant que ceci, que cela, et qu'il ne veut pas comprendre alors qu'il parle comme un grand. Ce n'est qu'à l'adolescence que l'enfant arrive à entrer véritablement dans le monde des concepts. Plus jeune, il a l'air de comprendre et utilise les mêmes mots que l'adulte, sauf qu'ils ne recouvrent pas le même champ sémantique que pour l'adulte et que le sens qu'il leur donne n'est que partiellement le même que pour l'adulte. L'influence de sa propre interprétation « complexe » est prégnante. Un petit exemple éclaire ce phénomène : Ainsi, entre 4 et 7 ans, j'étais très attentive à ce que disait ma mère à mon père. Elle l'aidait comme assistante médicale dans son cabinet de médecin généraliste. Quand elle parlait de patientes dont elle demandait des précisions ou qu'elle commentait, elle ne disait jamais leur nom, mais disait « Frau So-und-so » (Madame une-telle) pour éviter de dire le nom en notre présence. On peut noter avec quelque étonnement qu'elle ne faisait pas trop cas de notre présence, mais que son débriefing devant avoir lieu à la table familiale. En l'écoutant, je me disais que cette « Frau Sonzo » semblait très importante, puisqu'elle en parlait souvent, et que de plus, elle avait des tas de maladies différentes. Et donc, pendant des années je pensais qu'il s'agissait d'une seule et même personne. C'est l'étonnement d'en entendre parler quotidiennement qui a été déclencheur de réflexion, puis le constat que cette Madame Sonzo avait vraiment trop de maladies diverses. Seulement progressivement j'ai compris que pour ma mère « Frau Sonzo » était le concept de l'échange anonymisé pour les oreilles indiscretes au sujet de certaines patientes. Bien plus tard seulement je me suis étonnée de l'absence d'un « Herr Sonzo » et que j'ai fini par comprendre le rapport particulier de ma mère aux patientes de mon père. Mais ceci est une autre histoire. L'entendement vient par à-coups d'étonnement. C'est d'abord une compréhension pour soi, puis ensuite une compréhension de certaines significations privées pour l'autre. On en revient à Piaget et sa pensée égocentrique. C'est l'étonnement quant à un certain décalage par rapport à l'interprétation personnelle qui aide la pensée à s'ouvrir à la pensée de l'autre et donc au concept.

L'enfant est avide d'entrer dans le monde des mots et des pensées de l'adulte. Son immaturité fait qu'il est en permanence en train de trébucher par-dessus les obstacles pour tomber dans ce qu'il ignore encore. Vygotski appelle ce phénomène « zone prochaine du développement ». Pour les enseignants qui n'ont pas complètement succombé à la séduction du cognitivisme et au conditionnement des cerveaux, ces termes veulent encore dire quelque chose. Vygotski entend par là que pour progresser, l'enfant doit à la fois pouvoir s'appuyer sur ce qu'il sait déjà pour avancer vers un espace encore inconnu, mais pas trop éloigné de ce qu'il sait déjà. Il dit que si la tâche imposée à l'enfant est par trop éloignée de ce qu'il sait déjà, il n'apprend rien, parce qu'il n'a pas assez d'éléments utilisables pour réfléchir ; en revanche, il apprend tout aussi peu si on ne lui sert que ce qu'il sait déjà. Des pédagogues comme Philippe Meirieu s'appuient volontiers sur ce principe de la zone prochaine du développement comme ressort fondamental de l'apprentissage. Lacan cite également ce principe dans un de ses séminaires et souligne que l'analyse fonctionne ainsi par rapport à la recherche de ce qui nous échappe et nous échappera toujours. Il n'en reste pas moins que cette dynamique est le moteur de l'analyse, ce qui tend à montrer que les analystes trop bavards brouillent la piste à leur analysant et lui fournissent sous forme d'explication de la nourriture qui sature le désir épistémophilique. A l'opposé nous avons ce travail extrêmement difficile de la réflexion qui s'appuie sur des présupposés, vrais ou faux, pour avancer vers la conclusion : ce principe est illustré magistralement par les déductions de l'enfant devant le miroir entre 6 et 18 mois puis durant la

crise œdipienne. La première situation, très précoce, repose sur le regard, la vérification, puis la déduction appuyée par la parole de la mère sur ce que l'enfant voit dans le miroir, alors que la seconde situation entraîne une réflexion beaucoup plus complexe que Lacan appelle *le temps logique* qui s'appuie sur des suppositions qui pour logiques qu'elles sont, peuvent être fausses comme l'illustre l'apologue des trois prisonniers, dans les *Écrits* de Lacan. Oui, l'enfant peut dire qu'on remplit les nuages avec de l'eau pour qu'il pleuve, mais il devra ensuite se demander comment l'eau monte là-haut.

Chez Piaget, les développements sont tout aussi abstraits que chez Vygotski, mais comme il les assortit d'exemples qui comparent la réflexion des enfants selon les stades qu'il repère, le lecteur se situe beaucoup plus facilement dans ses raisonnements. La lecture de Vygotski déclenche les mêmes réflexes que celle de Lacan : comme il y a beaucoup moins d'exemples concrets, c'est le lecteur qui, par association, complète la théorisation avec ses propres exemples, comme je l'ai fait dans ce texte présent avec l'exemple de « *wouwou* ». La démarche de Piaget est une démarche plus phénoménologique. Il élabore carrément une méthode de questionnement par laquelle il fait parler les enfants en leur imposant le moins de contraintes intellectuelles possibles pour avoir accès à leur raisonnement spontané. Ses recherches confirment en tout point celles de Vygotski.

Piaget distingue trois stades d'évolution :

- stade sensori-moteur, qui comme le dit le mot, construit le recueil des éléments de compréhension à partir du corps. Piaget parle de « schèmes », ce qui correspond à peu près à ce que Vygotski appelle les « complexes ». C'est donc de l'ordre des « pré »-pensées.
- stade de préparation et d'organisation d'opérations concrètes qui s'étend de 2 ans à 14 ans environ. C'est dire la longueur du processus. Ce deuxième stade est sous-divisé en des formes de pensées évoluant progressivement
 - * réalisme autocentré
 - * pensée magique
 - * pensée artificialiste
- pensée abstraite

Ces étapes se déroulent parallèlement au processus de socialisation qui implique d'abord une totale dépendance par rapport à l'autre, puis un progressif détachement devenu possible à partir du moment où l'enfant découvre l'intérêt du groupe, non comme utilité centrée exclusivement sur lui-même, mais comme élargissement du champ relationnel impliquant la collaboration et le respect mutuel. Ce mouvement entraîne ipso facto une diminution de la dépendance vis-à-vis de l'autre en tant qu'autorité et un remaniement de la toute-puissance, à la fois de l'autre et de l'enfant lui-même. C'est le moment où on distingue très bien l'interaction entre les deux coordonnées, verticale et horizontale, soumission à l'autorité au départ puis engagement progressif dans les relations avec des pairs au bénéfice de l'affirmation pondérée de lui-même en tant que sujet.

Là-dedans, le jeu symbolique qu'on observe chez tout enfant en bonne santé joue un rôle essentiel et indispensable à l'équilibre affectif et intellectuel de l'enfant. Il lui permet, dans l'intimité de sa chambre de réévoquer seul les situations partagées avec d'autres, comme une manière de les assimiler. C'est donc un travail de détachement par rapport à l'adaptation et à l'élargissement de son monde par le truchement de l'assimilation. Ces deux forces jouent en

permanence ensemble, mais de façon inversement proportionnelle. « *L'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions : tel est le jeu qui transforme le réel par assimilation plus ou moins pure aux besoins du moi, tandis que l'imitation est l'accommodation plus ou moins pure aux modèles extérieurs. L'intelligence est l'équilibre entre assimilation et accommodation* », dit Piaget. C'est ici que les jeux de tablettes induisent l'enfant en erreur : l'enfant n'assimile pas le réel par ces jeux, mais s'adapte aux contraintes du jeu. Il ne joue plus, n'assimile plus, mais s'accommode. Au contraire, c'est le réel qui s'empare de lui. Il s'agit d'un imaginaire précontraint. Il l'est d'autant plus que pour garder l'enfant prisonnier du jeu, les concepteurs des logiciels ont organisé les algorithmes de telle sorte qu'ils ne proposent pas de tâches trop difficiles à l'enfant, mais qu'ils restent toujours en-deçà de ce que l'enfant est capable de faire. C'est l'illustration par l'absurde de la théorie de Vygotski : Comment rendre un enfant intelligent ? En mesurant la difficulté de ce qu'il est capable d'affronter. Comment rendre un enfant addict ? En diminuant la difficulté à laquelle il est confronté pour ne pas le décourager. Juste assez de dopamine pour que l'enfant ne quitte pas l'écran. On est du côté du conditionnement, faisant converger tous les sens vers le visuel. Ce sont les images qui bougent, pas l'enfant lui-même. Il y a sûrement un lien entre l'agitation des enfants et les jeux sans grande exigence autre que l'agilité du regard et des doigts et joués cependant que le corps est immobile. Le monde reste alors autocentré sur l'enfant, comme souligne Piaget dans sa définition : « *le réalisme est l'illusion anthropocentrique, c'est le finalisme, ce sont toutes les illusions dont foisonne l'histoire des sciences. Dans la mesure où la pensée n'a pas pris conscience du moi, elle s'expose en effet à de perpétuelles confusions entre l'objectif et le subjectif, entre le vrai et l'immédiat ; elle étale tout le contenu de la conscience sur un seul plan, sur lequel les relations réelles et les inconscientes émanations du moi sont irrémédiablement confondues.* »

Prenons un exemple de Piaget pour illustrer la question des étapes de la réflexion :
« *d'où viennent les mots, les pensées, les rêves ?* »

-vers 3 ans, le mot a autant de réalité que le souffle qui passe par la bouche

-vers 7 ans : *on pense avec la bouche. Ça vient des yeux, on voit et alors on pense. 'Explique-moi?' Par la bouche. 'Qu'est-ce qu'il y a dans la tête quand on pense ?' Rien. 'Qu'est-ce qu'elle fait la voix ?' Elle parle. 'Tu sais ce que c'est les mots ?' Quand on parle. 'Où est-ce qu'il est, le mot maison ?' Dans la bouche. 'Il est dans la tête ?' Non, dans la bouche.*

De même, nous savons tous que les petits enfants font des cauchemars et sont persuadés que ce qu'ils rêvent se passe dans la réalité, nous voyons ici à quel point les mots sont longtemps aussi réels que les objets. Vers 6-8 ans, l'enfant peut toujours dire que le rêve est dans la chambre.

6 ans ½ : *'le nom du soleil, d'où est-ce qu'il vient ?' Du ciel. 'C'est le soleil ou le nom du soleil qui vient du ciel ?' Le soleil. 'Et le nom, est-ce que quelqu'un le lui a donné ?' Oui. 'Qui ?' le ciel.* Leur nom vient des choses elles-mêmes, comme une qualité intrinsèque parmi d'autres. L'idée d'une représentation mentale ne s'élabore que très lentement et suppose ce progressif travail de détachement du signifiant de la chose. Beaucoup de réponses sont encore tautologiques.

Curieuse de savoir comment ma petite-fille de 4 ans se représentait la question du soleil, je lui ai demandé d'où vient le soleil. Elle me répond qu'il vient de la montagne. (En effet, la vue de leur maison donne sur la montagne.) Sa grande sœur de 7 ans ½ rit de ce réalisme et me donne des explications plus précises qui se heurtent cependant pour elle aussi à ce qu'elle n'a pas encore pu en saisir.

Il serait certainement extrêmement fructueux de poser systématiquement les mêmes questions que cent ans plus tôt aux enfants, comme Piaget, pour pouvoir repérer les évolutions des explications. Dans la mesure où pour la majorité des familles le rapport à Dieu a disparu et qu'en parallèle, l'autorité est mise à mal, il serait passionnant de comparer ce que les enfants des mêmes tranches d'âge trouvent comme forme d'expression à leurs explications.

[retour vers les exemples du début :](#)

les enfants pour les parents

1922 : Nous prenons les enfants que Dieu nous donne

2022 : J'ai toujours désiré avoir une fille, pour jouer à la poupée, l'habiller, la coiffer, faire des câlins avec elle sous la douche

Pour l'analyse de cet exemple, ce sont les théories de Piaget qui nous sont utiles. En 1922, le rapport à l'autorité, les croyances, étaient encore bien ancrés, seul quelques laïcards allaient dans un autre sens. L'autorité était encore très respectée. La mode actuelle parlerait de patriarcat. Dans les familles, la pratique religieuse et l'absence de contraception faisaient de l'arrivée des enfants une fatalité que certaines femmes payaient de leur vie en la refusant. Cent ans plus tard, l'enfant est une acquisition. Les PMA et GPA en font même un marché auquel tous ont droit. Si ce n'est pas en France qu'on trouve la marchandise, on ira s'en procurer ailleurs. L'enfant n'est plus nécessairement vécu comme une responsabilité à assumer ni comme représentant la dette symbolique dont le parent doit s'acquitter à son égard, mais comme un droit, comme une consommation : comme je veux et quand je veux. La législation a fait disparaître la différence des sexes dans le code civil, les parents font le reste pour faire disparaître la différence des générations. Sous la douche comme deux copines, un peu homosexuelles de surcroît. Rien de grave : la pédophilie féminine s'appelle tendresse maternelle. Pour illustration : le roman d'Alberto Moravia *La vita interiore*. Cela se termine par un double meurtre. Dans ces contextes, la tâche qui pèse sur les épaules des enfants est immense. La nouvelle posture éducative, dite « éducation positive » suppose que l'enfant découvre par lui-même les frustrations et les limites et qu'il décharge ses parents du devoir de les garantir. N'est-il pas surprenant de constater que les familles dites ringardes qui imposent encore un peu d'autorité à leur progéniture, aient moins de mal à les faire grandir harmonieusement ? S'appuyer sur soi-même alors que ce « soi-même » n'est pas encore construit, est une aporie.

La dimension du « tout permis » assimile parents et enfants dans un tout pulsionnel qui est soumis à l'affect et au passage à l'acte. Dans le cas de l'enfant avec la douche, le drame éclatait, quand la mère n'avait par hasard pas envie de prendre la douche au moment où il fallait que l'enfant aille au lit. Inutile de dire que prendre la douche ailleurs qu'avec maman n'était simplement pas envisageable. Cet exemple est particulièrement instructif, puisqu'il montre que l'enfant pousse la mère à bout pour enfin trouver une limite. Dans la théorie vygotskienne, mère et fille sont prisonnières des représentations du type complexe. C'est la crise œdipienne qui introduit la hiérarchisation entre les générations et la possibilité de construire les concepts. Dans notre exemple, la mère se dérobe à son rôle d'adulte. La hiérarchisation entre les générations a commencé à être mise à mal dans les années 1970 avec Deleuze et Guattari, copieusement exploités par J. Butler vingt ans plus tard. Donc exit la verticalité de l'autorité parentale. Freud souligne que la représentation se construit à partir de la négativité. La frustration a quelques avantages du point de vue de l'intelligence, parce qu'elle oblige l'enfant à réfléchir aux moyens

de la contourner. Inutile de dire que dans le cas de cette fillette, le père a fini par déménager. Et au passage, la maman se demande si l'enfant n'est pas hyperactif. La ritaline n'est pas loin.

d'où viennent les enfants ? pourquoi filles ou garçons ?

1922 : (7 ans) qu'est-ce qu'elles mangent les mamans pour avoir des bébés ? Les bébés viennent du Bon Dieu. Les garçons viennent du zizi des papas, (on lui avait dit qu'ils sont le prolongement des pères, raconte Piaget dans *la représentation du monde chez l'enfant*)

2022 : la mère : je viens vous voir avec ma fille (9 ans) ; je lui ai promis que vous lui direz comment faire pour devenir garçon. (consultation personnelle)

Les théories infantiles de la sexualité ont du mal à s'imposer. Dans ma pratique, j'ai rencontré d'heureux enfants qui se sont bouché les oreilles quand leurs parents ont voulu à tout prix se débarrasser de l'explication « scientifique » de la conception. Dans ces cas, on découvre avec joie que ces enfants font un effort épistémologique énorme pour percer le mystère, avec des résultats parfois très originaux. Piaget constate que cette question précise est la porte d'entrée pour toutes les autres questions. D'où viennent les enfants, d'où viennent les plantes, les animaux, la terre, le ciel, l'univers ? Cela s'organise en généralisations successives. En ceci, Piaget rejoint Vygotski qui dit que du monde complexe construit autour de noyaux spécifiques pour lui, l'enfant avance vers les complexes pseudo-concepts, puis vers les concepts, partageables avec les autres personnes. Il y a cent ans, l'enfant attribuait tout normalement l'inexplicable à une autorité supérieure. Il y avait même quelque chose de rassurant à confier cette affaire compliquée à quelqu'un qu'on fantasmait de surcroît de « Bon ». Le Bon Dieu, c'est très pratique. La verticalité permet à cet âge de s'appuyer. La foi du charbonnier avait la même valeur. Elle permettait de tenir le coup en cas de malheur. « *Le Seigneur est mon Berger, il ne me manquera rien...* » (psaume 23)

Pour ma petite patiente de 9 ans, les choses se compliquent avec l'épidémie « trans » qui sévit. Dans les deux cas de « question des enfants », j'ai délibérément pris des situations actuelles qui impliquent une mère et son enfant, tant il est vrai que nous sommes massivement confondus à ce que Ferenczi en son temps a appelé la confusion des langues. C'est effectivement une situation classique, où l'enfant est condamné à ne rien dire et où ce qui le concerne, sort de la bouche de leur mère. *Le moimamaman* ou plutôt *moimafillemonfils* fait un tout holophrastique. Le problème est que l'enfant, qui a l'intuition de la castration, est forcé de se l'appliquer à lui-même et le fera dans le réel sous différentes formes, jamais très heureuses, si l'autre ne lui en transmet pas la dimension de loi symbolique qui le concerne d'abord lui-même, le parent. Les deux situations citées ont ceci en commun qu'elles sont ininterrogeables. Dans le cas du transsexualisme, ici formulé par la bouche de la mère, ce phénomène ne tolère ni suspension ni questionnement. C'est l'aspect particulier de l'utilisation de la performativité par Butler, qui a confondu croyance magique avec la performativité définie par Austin. Celle-ci est un phénomène très circonscrit à des actions symboliques comme « je te baptise, je vous déclare mari et femme », qui entérinent dans les faits une parole. Ici, la nouvelle performativité, selon Butler, fait que si je dis que je suis homme, je le suis, même si mon corps est féminin, car c'est le genre qui préexiste au sexe. Ce savoir péremptoire s'est substitué à l'insu de l'inconscient. Même le monde médical s'y laisse prendre, marché juteux oblige.¹ Le temps est aboli, c'est tout, tout de suite.

¹ Lisez Éric Marty, c'est extrêmement instructif. Il souligne que les débats actuels autour de cette question font apparaître « un conflit entre performativité et interprétation. » (Eric Marty sur France Culture, *les matins de Guillaume Erner*, mercredi 30 novembre 2022). Également E.Marty, *le sexe des modernes*, Dunod, 2022 et aussi Nicole Athéa, *Changer de sexe : un nouveau désir ?*, Hermann, 2022

La situation des enfants nous confronte bien au-delà de la question de la transsexualité à la question de l'ininterrogeable tout court. Interroger, interpréter, cela suppose de ne pas savoir, cela suppose l'incertitude. Dans un monde où le scientisme règne en maître, une telle position est intolérable. Toute la créativité disparaît derrière ce rideau de fumée de prétention scientifique. La verticalité est supprimée. Une pseudoverticalité, attribuée à la nouvelle religion médicale, au cognitivisme, au scientisme, aux vérités de Google, permet de couper court à toute interrogation dérangeante, ce qui équivaut à la faire taire. Sur le plan de la civilisation, il s'agit d'une régression préoccupante qui ouvre la voie à tous les populismes. Les pays autoritaires se moquent de la décadence de l'Occident, et pour le coup, ils ont même raison.

dernière question : d'où vient la pluie ? Représentations d'enfants.

1922 : le Bon Dieu prend de l'eau dans le robinet

2022 : petit patient de 5 ans : on met de l'eau des bouteilles dans les nuages

Il y a cent ans, les enfants attribuaient La Raison à l'Être Supérieur, même au-dessus de papa et maman. C'était rassurant et permettait d'arrêter ce qui pouvait être un glissement métonymique angoissant. Les enfants aujourd'hui sont plus pragmatiques. Ils n'ont plus ce recours à l'être supérieur. Pour cela, il eût fallu que leurs parents aient eu eux-mêmes cette référence avant l'enfant. Le « on » est le reste de la verticalité qui survit à l'abrasement. Ce « on » nourrit cependant la dimension paranoïaque qui fait le lit aux croyances complotistes. Que l'enfant accuse la table de lui avoir fait mal exprès s'il se cogne, c'est normal. Que l'adulte se contente du même type de projections, c'est préoccupant. Le besoin d'expliquer reste toujours le même pour les enfants, mais les outils à sa disposition ne sont plus les mêmes. Ils sont réduits à se contenter de peu de choses. Les enfants résistent. Ils restent admirables, il faut bien le dire.

Le hasard a voulu que pendant que je travaillais à ce texte, des amis soient venus me rendre visite avec leurs enfants de 6 ans et de 9 ans. J'en ai profité pour leur demander d'où venait le soleil. Je voulais savoir comment les enfants d'aujourd'hui, autres que mes petites-filles, allaient réfléchir. Les deux enfants ont répondu la même chose : « du ciel ». La grande n'a pas voulu donner plus d'explication, sentant un piège. Le petit, après quelque insistance de ma part, a bien voulu me dire d'où venait le nom du soleil : « quelqu'un le lui a donné là-haut dans le ciel ». Pour me dire ce que le soleil fait quand il se couche, il me répond qu'il va éclairer ailleurs. A ces mots, je vois le père soulagé ; il était sur les charbons ardents et se met alors à rappeler à son fils qu'ils en avaient parlé et à eux deux, ils reconstruisent donc ensemble le raisonnement sur les planètes qui tournent autour du soleil. Il ne comprend pas pourquoi son fils ne m'a pas répondu avec ce qu'il savait. Je lui explique que les enfants de cet âge pensent en double, ils ont leur théorie personnelle et en parallèle, ils acceptent la théorie scientifique de l'adulte. Vygotski l'explique de manière magistrale : l'enfant découvre le monde de manière singulière, spontanée et se construit un ensemble d'explications qui lui paraissent cohérentes, c'est ce qu'il appelle les complexes pseudo-concepts. Quand il est plus grand, l'adulte, puis l'école, lui amènent des apports scientifiques, beaucoup plus abstraits, qu'il devient capable, à partir de l'âge de 7 ans, d'assimiler très progressivement. Nous en avons un exemple avec le soleil : ce garçon de 6 ans semble avoir compris quand son père fait avec lui la théorie des planètes qui tournent autour du soleil, mais interrogé à brûle-pourpoint, il retombe aussitôt dans l'explication à partir de sa représentation spontanée. Pseudo-concepts spontanés cohabitent pacifiquement avec les concepts scientifiques dans une forme de diplopie. Vygotski note qu'il est plus aisé pour un enfant d'expliquer un principe non soumis à l'interprétation spontanée, mettons le principe d'Archimède, que de définir un concept trouvé spontanément, mais jamais

interrogé. Chez Piaget, le texte fourmille d'exemples concrets de ce genre de raisonnements. A la suite de cette histoire de soleil, je leur ai demandé de me dire ce que c'est qu'un frère ou une sœur. Je leur ai dit : 'tu as un frère, tu as une sœur, c'est qui ?' ils me montrent l'un et l'autre le frère, la sœur, respectifs. ' Dis-moi ce que c'est qu'un frère, une sœur. ' Ils ont beaucoup de mal à définir le concept : « les enfants nés d'un même père et d'une même mère » a mis du temps à être trouvé. Piaget comme Vygotski constatent les deux voies radicalement différentes entre l'observation directe, par le bas, donc la construction d'un concept spontané et du concept scientifique qui part du haut, à partir de la définition. Le même phénomène s'observe entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère. L'enfant qui apprend à parler ne se pose pas la question de la structure ou de la grammaire. Dans le deuxième cas, dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, la grammaire et la syntaxe jouent un rôle déterminant et premier. Ces deux types d'apprentissage se font sens inverse.

Ce que ce petit jeu de question-réponse m'a appris est que les enfants procèdent toujours de la même manière, si on leur en donne la possibilité. A 100 ans de distance, la logique structurale et dynamique reste inchangée. C'est bien rassurant de voir que la curiosité résiste, au moins chez certains enfants. C'est toujours cela de gagné.

Par la suite, il sera utile de se pencher sur la question cruciale soulevée par le passage du complexe au concept. J'avance l'hypothèse que dans le transfert avec nous, l'enfant et l'adolescent font ce travail de passage du complexe au concept pour trouver un sens à ce qui leur arrive, pour conceptualiser ce qui, sous forme de symptôme, n'a pas pu l'être jusqu'alors. Mais cela sera l'objet d'un autre travail, sur le transfert comme support à ce que j'appelle l'« essentialité de la présence ».