

Françoise HATCHUEL*

JEUNESSE ET AGE ADULTE

REGARD ANTHROPOLOGIQUE

Ce texte est extrait d'un rapport de recherche mené sous ma direction (Hatchuel, 2005a), où nous avons effectué une douzaine d'entretiens cliniques de recherche avec des jeunes accueillis dans un institut thérapeutique, éducatif et scolaire sur la question du rapport au savoir à partir de la consigne non-directive suivante : « est-ce que tu me dire, très librement, comme ça te vient, comment ça se passe pour toi quand tu apprends ? »

Notre équipe aborde en effet depuis près de 20 ans la question du rapport au savoir sous l'angle des processus psychiques et de la façon dont ils se construisent à partir des structures sociales (voir Hatchuel 2005b). En cohérence avec la démarche clinique d'inspiration psychanalytique (voir Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty 2005) que nous avons adoptée, nous avons questionné, dans l'analyse des entretiens, nos enjeux d'adultes chercheur/ses face à ces jeunes que nous étions en train d'interviewer. Nous savons en effet que ce qui est obtenu à partir d'un entretien non-directif n'est pas un discours « *ex nihilo* » de la personne, mais une construction émanant de la rencontre entre intervieweur/se et interviewé-e et que c'est à partir de cette construction et des ressentis

* *Françoise Hatchuel, Professeur à l'Université Paris-X. Nanterre. Centre de Recherches en Education et Formation, Secteur « savoirs et rapport au savoir ».*

qui en émanent pour la personne qui interviewe que se fait l'analyse (voir par exemple Hatchuel 2004a). Nous avons donc voulu mieux comprendre nos enjeux personnels dans l'interaction, afin de montrer comment, d'une façon générale, nos présupposés et nos attentes interfèrent dans la relation en fonction de la façon dont chacun des deux partenaires s'en saisit. Or, il nous est apparu que l'espace entre un adulte et un jeune était saturé d'enjeux, peut-être encore davantage que l'espace entre deux adultes. Il nous a semblé alors nécessaire de clarifier préalablement, dans une perspective anthropologique, la façon dont jeunes et adultes se situent aujourd'hui en nous attardant quelque peu sur les caractéristiques de la jeunesse humaine par rapport à celle d'autres espèces, et sur la place de l'enfant dans nos sociétés modernes. Ce sont ces réflexions que je communiquerai ici.

La néoténie du nouveau-né humain

L'espèce humaine se différencie en effet des autres espèces animales par un point tout à fait singulier : son immaturité à la naissance. D'un point de vue de l'évolution de l'espèce, cette immaturité est due à des raisons anatomiques, le passage à la station verticale limitant la taille du bassin des femmes, et donc celle des nouveau-nés, si bien que la grossesse ne peut, progressivement, plus être menée au terme de ce que demanderait une complète maturité physique, et notamment motrice.

L'anatomiste Bolk (voir par exemple Bolk, 1926 ; 1961) en s'appuyant sur différents critères anatomiques et physiologiques, a ainsi développé une théorie de la « néoténie » humaine (du grec « ténia », larve), qu'il résume en une formule, qu'il qualifie lui-même de « lapidaire », selon laquelle l'homme pourrait être « présent[é], du point de vue corporel, comme un fœtus de primate génétiquement stabilisé » (ibid. p.249). Selon cette théorie, l'évolution aurait donc sélectionné, au fil du temps, une espèce dont le petit naît dans un état tout à fait inachevé du point de vue du développement, inachèvement qui s'avèrera la source du développement humain, de sa créativité, et de la culture. En effet, l'immaturité à la naissance du cerveau humain est à l'origine de la plasticité neuronale, c'est-à-dire de l'apprentissage et de la mémoire puisque du point de vue cérébral, un apprentissage ou un souvenir consiste en un renforcement des connexions reliant entre eux un certain groupe de neurones, qui pourra ainsi être plus facilement réactivé. C'est la capacité du cerveau humain à « gérer » ainsi un nombre infini de connexions neuronales

potentielles qui en fait la richesse et caractérise l'espèce humaine¹. Des auteurs comme F. Ansermet, psychiatre et psychanalyste, et P. Magistratti, neurologue, estiment d'ailleurs que la plasticité du cerveau, parce qu'elle le rend ouvert au changement et modulable par l'expérience, peut être une piste pour poser les bases biologiques de la notion d'inconscient (Ansermet., Magistratti, 2004).

Le petit humain, lorsqu'il vient au monde, est donc un être extrêmement dépendant de son entourage, non seulement sur le plan moteur et biologique, mais aussi pour ce qui est des façons de faire qu'il devra construire en s'inspirant des modèles qui l'entourent, en premier lieu desquels, bien entendu, ceux que constituent les figures parentales. Nous sommes loin d'avoir pris la mesure réelle de cet état de fait, constitutif de la nature humaine, mais nous pouvons néanmoins commencer à en repérer quelques conséquences.

Les conséquences pour l'enfant : autorité et dépendance

La première de ces conséquences, étudiée de façon extrêmement fine par le socio-psychanalyste G. Mendel, peut se résumer par l'éternelle conflictualité psychique entre phénomène-autorité et mouvement de recouvrement de l'acte pouvoir. Cet auteur, en effet, reprend la théorie de la néoténie de Bolk pour souligner que l'immaturation physique du nouveau-né humain provoque ce qu'il appelle une « discordance sensori-motrice » entre son état sensoriel, hautement réceptif aux stimuli externes, et ses capacités (ou plutôt ses incapacités) motrices, qui l'empêchent d'y répondre, ne lui offrant comme seule issue que le cri et le fantasme. C'est sur son extrême dépendance, corrélée à l'angoisse face à la menace de mort que constituerait pour lui un éventuel abandon, que se construit, psychiquement, ce que G. Mendel appelle le « phénomène autorité », phénomène par lequel une personne obtient d'une autre un certain comportement sans usage de la force mais en usant implicitement de la menace d'abandon ; laquelle renvoie, comme nous venons de le voir, aux angoisses les plus archaïques (Mendel, 1968).

La lutte contre la dépendance passe alors, selon lui, par la prise de conscience par chacun-e de son pouvoir d'action sur le monde, réel mais limité et trop souvent rapté par autrui ou par l'institution. Il souligne notamment, à travers le concept d'actepouvoir, à quel point

¹ Il est bien évident que cette capacité à apprendre a joué un rôle également essentiel dans les processus de sélection darwinienne. Nous n'entrerons cependant pas ici plus avant dans les détails des mécanismes de l'évolution.

la conscience du pouvoir *de* nos actes passe par un certain pouvoir *sur* nos actes : c'est en pouvant définir les conditions de réalisation de nos actes, en sortant d'une prescription trop étroite par autrui ou par l'environnement, en jouant de la marge de manœuvre qui nous est donnée, que nous pouvons nous approprier nos actes et leurs conséquences. C'est pourquoi il résume ce double lien entre acte et pouvoir par le terme unique d' « actepouvoir », estimant que c'est le mouvement de recouvrement de notre actepouvoir qui peut nous aider à nous émanciper (Mendel 1992). Pour ma part, il me semble d'ailleurs que si nous nous approprions davantage nos actes en jouant de la marge de manœuvre dont nous disposons (ce que les ergologues étudient sous la forme de l'écart entre ce qu'ils appellent travail prescrit et travail réel, voir par exemple Duraffourg., Vuillon, 2004) c'est aussi parce qu'alors nous ne mettons pas seulement en jeu notre force de travail mais aussi notre désir et notre psychisme. Nous y reviendrons.

Poursuivant ces travaux, G. Mendel développe alors à partir de ceux de Winnicott la notion de « vouloir de création » qu'il évoque comme un « concept intégrateur qui désignerait l'ensemble des processus transitionnels et leur ligne évolutive » (Mendel, 1999, p. 107). Il s'agit pour lui d'une « force anthropologique » qui s'origine dans les processus transitionnels au moment où, entre six et douze mois, le nourrisson prend conscience du fait que sa mère et lui sont distincts l'un de l'autre et que le monde de béatitude dans lequel il vivait jusqu'à présent n'était qu'une illusion. Pour supporter cette désillusion, il en construit une autre, celle de « trouver-crée » le monde qui l'entoure, c'est-à-dire de se concevoir comme le créateur du « déjà là ». Lorsque la mère « suffisamment bonne » s'adapte suffisamment à l'enfant, « ses soins, son amour, sont alors appréhendés par l'enfant comme répondant si exactement à ses besoins qu'il peut se donner l'illusion de penser que la réponse à ses besoins vient de lui et non d'elle » (ibid. p. 108). C'est sur cette illusion devenue partiellement réalité au fur et à mesure que la mère s'efface pour laisser la place à l'enfant que s'enracine la complexité de notre désir de changer le monde tout en assumant ce qu'il est².

Les conséquences pour l'adulte

Outre que l'adulte a, bien entendu, commencé par être un enfant, et porte donc en lui ou elle toute la problématique évoquée ci-

² Sur le concept d' « assomption », voir Benasayag 2001.

dessus, sa place spécifique d'adulte le ou la conduit à subir un certain nombre de conséquences de l'imaturité du nouveau-né. La première réside, évidemment, dans le coût important que doit supporter l'adulte qui accueille un bébé.

Ce coût est avant tout matériel, c'est celui de ces besoins physiques auxquels il faut subvenir pendant de si longues années, mais il est aussi psychique puisqu'il faut prendre en charge et accompagner la façon dont l'enfant va construire son regard sur le monde. Le fait même d'être un enfant ou un jeune, c'est-à-dire d'un être encore non doté des cadres culturels donnant une structure à l'action dont disposent ordinairement les adultes, incite l'adulte à contribuer à la construction de ces cadres culturels. La jeunesse appelle le projet éducatif, et ce n'est pas une mince affaire. On peut, dès lors, se demander au nom de quoi l'adulte accepte de se charger d'une telle tâche. Plusieurs hypothèses peuvent ici nous aider.

Dans un premier temps, on peut considérer que l'enfant, dans la mesure où il constitue le prolongement fantasmatique de l'adulte, pourra en porter les espoirs et les fantasmes. Elever un enfant permettrait alors de réaliser, à travers lui, ce qui aura été impossible au cours de sa propre vie d'adulte. C'est ce que, dans un précédent texte, j'ai appelé la « tentation du clone » (voir Hatchuel, 2004b). On imagine, bien évidemment, la difficulté pour un enfant pris dans un tel piège, de trouver son propre chemin, sachant qu'aucun adulte n'est exempt de cette tentation. De plus, si l'éducation participe à ce déni fantasmatique de notre condition mortelle, elle ne saurait échouer, ce qui pourrait être une des explications de la difficulté que nous avons à reconnaître les difficultés d'apprentissage (ibid.).

Dans un registre collectif, cette question rejoint, bien entendu, celle de la survie de l'espèce, et elle est, là, tout à fait concrète : les groupes sociaux qui n'ont pas mis en place des modalités pour aider et obliger les adultes à prendre en charge les plus jeunes n'ont évidemment pas survécu. Dès lors, on peut considérer que les « inventions » de l'humanité pour se donner des raisons de prendre soin des enfants sont nombreuses, et il est probable que nous sommes loin d'en avoir encore mesuré la portée. Si, par exemple, l'enfant est considéré comme un « don de Dieu » dans les sociétés musulmanes, notre conception moderne de l'« amour » dû aux enfants n'en est peut-être pas si éloignée. Elisabeth Badinter (1980) montre le caractère construit de cet amour et, avant elle, Philippe Ariès (1960) soulignait à quel point la famille nucléaire et la notion d'enfance, telles que nous les connaissons, étaient des inventions récentes.

Or la psychanalyse nous rappelle que nous ne sommes pas là pour aimer les enfants mais pour les faire grandir, ce qui n'est pas la même chose. Françoise Dolto a, par exemple, sur cette question un discours plutôt rude, en contraste avec l'image que l'on pourrait se faire d'une « bonne dame » maternante, incarnation fantasmatique de l'idéal de surprotection des enfants vers lequel dérive notre société (dans mon imaginaire d'adolescente, je crois que je situais Françoise Dolto à peu près au niveau d'une célèbre grand-mère symbole d'une marque de yaourts prétendument « à l'ancienne »... ; j'insiste un peu sur ce point pour montrer à quel point la psychanalyse peut, parfois, être dévoyée). Or, nous dit-elle « c'est l'adulte élu de la mère qui doit satisfaire son désir, ce n'est pas l'enfant. » (Dolto, 1987 ; 1994, p. 84). Plus loin, évoquant la séparation des parents et la tentation souvent présente chez l'un d'eux (le plus souvent la mère) de se « sacrifier » en se consacrant exclusivement aux enfants, elle ajoute que c'est justement, et contrairement à ce que l'on voudrait croire, « le moment de « traumatiser » les enfants, en leur disant : « "Écoutez, c'est très joli, mais moi, je ne suis pas une enfant ; à mon âge, on a besoin de rendre un homme heureux ; un homme a besoin d'une femme, une femme a besoin d'un homme. Si vous n'êtes pas contents, on tâchera de se débrouiller pour vous payer une bonne pension." Et puis, c'est tout (...). Dans ce cas-là, la personne latérale peut faire beaucoup. Il ne faut pas laisser l'enfant jouer sa régression et rendre la mère coupable » (ibid., p. 190-191). Questionnée sur ce point (l'ouvrage mentionné retranscrit une journée de conférence-débat), elle précise : « bien sûr, même si ce n'est pas pour refaire un couple, mais qu'elle ait sa vie parmi les gens de sa génération, et que l'enfant fasse partie de sa vie, mais ne soit pas toute sa vie » (p. 192). Cette position s'étend, bien entendu, à plus forte raison, aux professionnel-le-s de l'enfance, que l'auteure, avec son inimitable façon de « parler vrai » aux enfants, conseille d'évoquer dans les termes suivants : « "ce sont des personnes qui sont au service de tes parents, et payées par eux pour s'occuper de toi." Il est très important que l'enfant sache qu'il n'a pas à aimer ces personnes, et qu'elles n'ont pas à l'aimer. Si elles l'aiment, tant mieux ! Mais ce n'est pas l'important. L'important, c'est qu'elles soient à son service, au service de ses parents, et efficaces pour assurer ses besoins, car sans le secours d'autrui il ne peut survivre. » (p. 131). Pour moi, un tel discours est essentiel dans la mesure où il ré-institue l'enfant dans sa position d'enfant, c'est-à-dire d'être en manque et en faiblesse, à l'opposé de son désir de toute-puissance, mais dont le manque et la faiblesse instituent des obligations chez l'adulte, parent ou professionnel-le, non pas vis-à-vis

de l'enfant lui-même mais bien vis-à-vis de la société. Nous élevons nos enfants non pas *parce que* nous les aimons, mais *en* les aimant et parce que c'est notre devoir d'humain, notre rôle sur Terre (soit que les circonstances aient décidé pour nous que nous avions ce rôle-là à assumer, soit que nous l'ayons délibérément choisi parmi les différentes tâches qui s'offrent à nous en tant qu'humain), et que nous avons nous-mêmes été élevé-e-s. Pour être plus précise : nous élevons nos enfants parce que c'est notre tâche, et il s'avère que cette longue cohabitation est propice à l'établissement de liens affectifs qui permettent d'autant mieux de remplir cette tâche. L'amour n'est donc pas la cause ni l'objectif de l'éducation, mais la conséquence et l'outil.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il me semble alors, si l'on reprend les termes de G. Mendel (1992) que l'on peut dire que le plaisir qui en résulte est de type socioprofessionnel, c'est-à-dire du sentiment de produire par soi-même quelque chose d'utile au monde, et non pas psychoaffectif. Ce qui n'empêche évidemment pas, comme le souligne F. Dolto, l'existence, de surcroît, de plaisirs psychoaffectifs, mais qui ne sauraient être le moteur et le guide de l'action de l'adulte, sauf à vouloir emprisonner l'enfant dans le désir de l'adulte.

Développons un peu : je crois que l'on peut, finalement, entendre le plaisir d'ordre socioprofessionnel tel que le définit G. Mendel comme le « sentiment du devoir accompli », non pas dans une logique surmoïque d'une obligation imposée de l'extérieur pour satisfaire un « grand Autre » imaginaire mais comme la réalisation de la tâche que nous nous sommes (ou que le monde nous a) donnée pour tenir notre place d'adulte. Or, dans une société où l'idéologie consummatrice sur laquelle repose notre système économique remplace la notion de plaisir par celle de jouissance immédiate, il devient effectivement très difficile de construire ce plaisir-là, celui d'une tâche à très long terme et du sentiment de participer à une continuité humaine. Tout nous pousse à nous rabattre vers la jouissance de la satisfaction immédiate du désir de l'autre, ou du nôtre. Leandro de La Jonquière (2002) souligne ainsi que si nous restons dans la dette imaginaire qui nous lie à nos parents, c'est-à-dire si notre problématique reste identificatoire et que nous essayons de restituer la vie et l'humanisation (L. de La Jonquière traitant la question d'un point de vue lacanien, il parle, lui, plutôt de langage dans lequel l'enfant est inscrit grâce aux adultes) qu'ils nous ont « données », nous nous piégeons dans une auto-injonction impossible,

puisque évidemment la vie ne peut être ni retirée ni redonnée. La tentation peut alors être grande de nier cette dette, qu'il s'agisse de prétendre ne rien devoir à personne³ ou de s'y enferrer. Dans son beau livre sur *La dette de vie* (1997), Monique Bydlowski montre bien comment, lorsque la dette à la mère n'est pas assumée, la transmission de la vie ne peut se faire, ce qui peut aller jusqu'à provoquer fausses couches ou stérilités. La problématisation de L. de La Jonquière nous aide alors à comprendre comment cette dette peut être assumée, c'est-à-dire reconnue et acceptée, tout en quittant le registre imaginaire pour être replacée sur le plan symbolique : ce que nous avons reçu, nous ne l'avons pas reçu *de* nos parents et des adultes qui nous ont entourés, mais *via* ces adultes, de l'humanité et de la chaîne de la transmission humaine (là encore, L. de La Jonquière parlera plutôt de langage), les adultes éducateurs n'ayant pu transmettre que ce qu'eux et elles-mêmes avaient reçu. C'est donc à l'humanité (ou au langage) que nous avons obligation de restituer quelque chose de ce que nous avons reçu, c'est-à-dire que notre obligation consiste à devenir adultes, à prendre notre place dans la chaîne de l'humanité, et à faire quelque chose de ce que nous avons reçu, pas à satisfaire le désir d'autrui ou, pire, ce que nous en imaginons pour tenter de nous libérer de notre dette imaginaire. Injonction pas si éloignée de ce que F. Imbert (1994) nomme l'obligation à produire. Finalement, le *credo* d'une vie humaine raisonnable est assez simple : nous devons, à un moment ou à un autre de notre vie, et sur une durée relativement longue, compter également sur nous-mêmes en plus de l'aide que nous fournit autrui. Et c'est probablement en montrant comment cette question s'incarne pour chacun-e de nous que nous nous plaçons en adultes et aidons les plus jeunes à le devenir. Sans compter qu'accepter d'être un modèle, c'est aussi l'être pour soi-même, et qu'assumer notre place d'adultes est bien ce qui peut contribuer à nous instituer comme tels. Encore faut-il pour cela que nos modèles se présentent comme suffisamment fermes pour nous donner des repères en termes de valeurs et suffisamment souples pour ne pas avoir à se reproduire à l'identique, comme le souligne par exemple Christoph Wulf (1999) à travers le concept de *mimesis*, ou imitation créatrice.

Ceci va, par ailleurs, nous conduire à prolonger la réflexion en questionnant la place particulière des femmes dans notre société. En effet, dans une société patriarcale traditionnelle, les femmes ne

³ On pourra à cet égard regarder l'analyse que je fais du rapport au savoir de Carl Rogers (Hatchuel, 2003).

peuvent réellement choisir d'enfanter ou non : même si différents moyens de régulation des naissances peuvent exister, leur efficacité est loin d'être absolue. Les enfants adviennent donc aux femmes, et on peut imaginer qu'une part importante des régulations sociales existantes sert à ne pas les laisser seules face à cette charge. La question du prestige, de la transmission du nom, de la prise en charge des dernières années de la vie peuvent, par exemple, constituer des raisons pour les pères d'assumer leurs enfants⁴. Les enfants sont une charge, reconnue comme telle et cette charge doit être partagée. Les bénéfices attendus sont repoussés à plus tard (mais ils peuvent être indispensables en terme de survie pour les parents âgés), ou sont entendus en termes de devoirs dus aux ancêtres. De plus, la nécessité (biologique) de la survie de l'espèce vient ici rencontrer l'angoisse (psychique) de mort, l'humain étant, rappelons-le, la seule espèce consciente d'être mortelle. Or, trois moyens sont, principalement, disponibles pour lutter contre l'angoisse de mort : nier l'inéluctable, comme nous pourrions être tentés de le faire face aux progrès de la médecine, qui ne peut pourtant que repousser la mort, pas la faire disparaître ; croire en une vie après la mort, dans ce monde (processus de réincarnation) ou dans un autre ; et enfin, laisser une trace de notre passage sur Terre, c'est-à-dire transmettre quelque chose de soi. L'investissement sur les enfants constitue donc une bonne réponse psychique à l'angoisse de mort et vient, ici, rejoindre la sélection naturelle (une espèce qui n'élèverait pas ses enfants n'aurait évidemment pas pu se perpétuer très longtemps !). A tel point que, pour l'anthropologue Françoise Héritier (1996) ce désir de se reproduire et la nécessité, pour les hommes⁵, d'en passer par les femmes s'ils veulent y parvenir, serait responsable de l'universalité de la domination masculine, les hommes s'appropriant le corps des femmes, considéré comme une ressource précieuse, pour parvenir à leurs fins.

Les choses n'ont guère changé aujourd'hui de ce point de vue-là : les hommes ont toujours besoin des femmes pour se reproduire. Ajoutons qu'ils ont également toujours besoin que les femmes

⁴ Plusieurs sociologues interprètent par exemple le peu d'investissement constaté des pères caraïbéens dans l'éducation de leurs enfants comme une survivance de l'état d'esclave où le père, dépossédé par son maître de l'appartenant à une lignée qu'il aurait à perpétuer, ne peut se sentir concerné par l'enfant.

⁵ Le terme « hommes » désigne toujours, pour moi, la moitié masculine de l'humanité.

assurent l'essentiel des soins aux enfants (leur contribution étant, le plus souvent essentiellement économique), ce qui leur permet de s'arroger l'essentiel du pouvoir social et politique. Les deux se rejoignent, bien entendu, puisque du politique dépend le contrôle social qui permet de s'assurer de la dépendance des femmes. Soulignons cependant que l'éviction des femmes de la sphère publique constitue aussi un moyen, comme le montre G. Mendel (1977), de protéger la sphère sociale de nos pulsions les plus archaïques, en maintenant, fantasmatiquement, la folie et l'irrationnel du côté des femmes, et « offrant » aux hommes, alors institués seuls gardiens de l'ordre et de l'équilibre, le monopole de la rationalité et de l'efficacité.

Mais ce qui a changé aujourd'hui, c'est la maîtrise de la fécondité qui donne aux femmes le choix d'enfanter ou non, là où elles ne l'avaient guère autrefois. Or ce choix vient se heurter à l'idéologie de la satisfaction immédiate qui voudrait que nous trouvions une raison, là maintenant, tout de suite, à tout ce qui nous advient. Puisque tout ne serait plus qu'affaire de désir individuel, et non plus de projet collectif, il faut trouver aux femmes de « bonnes raisons » avec quelques garanties de satisfaction immédiates pour qu'elles acceptent, envers et contre tout, d'assumer la charge des enfants. Sans oublier, comme l'illustre bien le film de J.-M. Carré (1998) « qu'attacher l'homme à la femme et la femme à l'enfant est un bon moyen de maintenir l'ordre social ».

C'est ainsi que l'on peut interpréter le matraquage médiatique organisé autour du bonheur d'enfanter, de la mère épanouie, etc., et qui conditionne une idéologie très fortement à l'oeuvre dans les questions d'éducation. L'enfant, dès sa venue, serait le plus grand des bienfaits, objet totalement comblant du désir de la mère. Là encore, le social, le psychique et le biologique se potentialisent puisque l'absolue dépendance du nourrisson à l'adulte renforce l'illusion de toute-puissance et la tentation de prendre l'enfant pour un objet, c'est-à-dire de croire dénué de désir un être qui n'est que dénué de la possibilité de réaliser ses désirs. Ceci induit un surinvestissement affectif des enfants, porteurs de tous les espoirs, pourvoyeurs de satisfactions narcissiques et supposés combler tous les manques. Lourde charge pour une arrivée sur Terre ! Lourde charge, et déception assurée, le cher petit ange ne manquant pas de tenter d'exister par lui-même. Mais à quel prix, si les adultes qui l'entourent le lui refusent ?

Redisons encore une fois que si ce surinvestissement n'est probablement pas nouveau, c'est la perte progressive des structures

sociales permettant une médiation qui l'est. L'enfant, autrefois, appartenait à un clan, une lignée, voire aux pires heures du réalisme soviétique, à un Etat broyeur de toute individualité. Il tend aujourd'hui à devenir la propriété exclusive de ses parents, et plus particulièrement de sa mère puisque c'est à elle qu'est principalement laissé ce « privilège ». Ce faisant, je crois que notre société renforce les risques incestuels, pour reprendre le terme de P.-C. Racamier (1995) lorsqu'il souligne l'existence, même lorsqu'il n'y a pas passage à l'acte avec l'inceste réel, de « climat incestueux » où les enfants ne sont pas différenciés des parents. Cette question-clé du droit à recevoir une existence pour soi-même traverse toute la problématique des recherches transgénérationnelles, où l'on voit les psychismes des enfants et des petits-enfants entravés par les secrets et la culpabilité des générations antérieures (cf. Ancelin-Schützenberger, 1993 ; 2004, ou Abraham et Török, 1978 ; 1987).

Peut-être faut-il alors revenir à quelques vérités premières que ne démentirait pas *Le Prophète* de K. Gibran (1925 ; 1993) : les enfants appartiennent à l'humanité, pas aux parents. Mais ils ont besoin de parents pour grandir, physiquement et psychiquement, et c'est donc pour les couples une des tâches possibles et socialement souhaitables (et à la société de savoir comment s'organiser pour le signifier) qu'ils peuvent avoir à assumer. Il me semble ici qu'il nous faut mieux penser la notion de liberté, qui ne consiste pas à choisir parmi des possibles illusoirement équivalents, mais, comme peut le souligner, par exemple, M. Benasayag (op. cit.), à faire ce qui nous semble juste avec ce qui nous incombe. La liberté, ce n'est donc pas mettre en acte nos désirs, mais savoir comment agir en cohérence avec nos valeurs, c'est-à-dire ce que nous avons construit à partir de ce qui nous a été donné. Nous avons la chance que ce passage des valeurs aux actes ne soit plus automatique, ce qui laisse une place importante à la singularité de chacun-e, mais ceci ne nous dispense aucunement de la prise en compte de la réalité du monde. A l'image du couple de tango, qui peut tout inventer pourvu qu'il reste ensemble et respecte le marquage donné par la musique, nous sommes condamné-e-s à vivre notre liberté comme l'invention du possible, mais ensemble et en prise avec le réel⁶. Les questions d'éducation n'échappent pas à cela.

⁶ Où l'on voit qu'il faut parfois partir un peu loin, là où des humains ont vécu au quotidien la tension entre l'illusion d'un ailleurs toujours meilleur et la prise en compte d'une réalité inconnue et complexe pour nous éclairer sur notre condition humaine : M. Benasayag, précédemment cité, est Argentin, comme le tango, danse de l'émigration et de l'angoisse de solitude....

Bibliographie

- Abraham Nicolas., Török Maria (1987), *L'écorce et le noyau*. Paris, Flammarion. (1^{ère} éd. 1978).
- Ancelin-Schützenberger Anne (2004), *Aïe, mes aïeux*. Paris, Desclée de Brouwer. 1^{ère} éd. 1993.
- Ansermet François., Magistretti Pierre (2004), *A chacun son cerveau. Plasticité neuronale et inconscient*, Paris, O. Jacob.
- Ariès Philippe. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.
- Badinter Elisabeth (1980), *L'amour en plus*, Paris, Flammarion.
- Benasayag Miguel (2001), *Parcours*, Paris, Calmann-Lévy.
- Blanchard-Laville Claudine., Chaussecourte Philippe., Hatchuel Françoise., Pechberty Bernard (2005), Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 151, p.111-162.
- Bolk L. (1926 ; 1961), Le problème de la genèse humaine, conférence au XXVe congrès de la Société d'Anatomie de Fribourg, trad. Française par F. Gantheret et G. Lapassade in *Revue Française de Psychanalyse*, n° 2, mars-avril 1961, p. 242-279.
- Bydlowski Monique (1997), *La dette de vie : itinéraire psychanalytique de la maternité*, Paris, PUF.
- Carré Jean-Michel (1998), *Histoire d'Enfance*. Paris, Les Films Grain de Sable.
- Dolto Françoise (1994), *Tout est langage*, Paris, Seuil (Folio essais, 1ère éd. 1987).
- Duraffourg Jacques., Vuillon Bernard (dir.) (2004), *Alain Wisner et les tâches du présent. La bataille du travail réel*. Paris, Octarès.
- Gibran Khalil (1993), *Le Prophète*. Paris : Le Livre de Poche (1^{ère} éd. 1925).
- Hatchuel Françoise (2003), Un déni du conflit devenu théorie pédagogique in Collectif « Savoirs et rapport au savoir ». *Autobiographie de Carl Rogers. Lectures plurielles*. Paris, L'Harmattan, p. 159-204.
- Hatchuel Françoise (2004a), Le sujet dans l'approche clinique, in Marcel Jean-François., Rayou Patrick (dir.), *Recherches contextualisées en éducation*, Paris, L'Harmattan, 99-107. (Table ronde à la 5^e Biennale de l'éducation et de la formation).
- Hatchuel Françoise (2004b), Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole, in dossier « Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire », *Pratiques psychologiques*, 2004-3 (septembre), p. 133-139.
- Hatchuel Françoise (2005a) (dir.), *Le rapport au savoir de jeunes en difficultés*, rapport final à l'ASEAY (association pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines), dact.
- Tome 1 : *Présentation et analyses thématiques*, 113 p.
- Tome 2 : *Analyses longitudinales des entretiens*, 193 p.
- Hatchuel Françoise (2005b), *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, La Découverte.

- Héritier Françoise (1996), *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.
- Imbert Francis (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF (Pédagogues).
- La Jonquière Léandro (de) (2002), Du renoncement à l'éducation, *Cahiers de l'infantile*, 1, p. 77-96.
- Mendel Gérard (1968), *La révolte contre le Père*, Paris, Payot.
- Mendel Gérard (1977), *La chasse structurale : une interprétation du devenir humain*. Paris, Payot.
- Mendel Gérard (1992), *La société n'est pas une famille*, Paris, La Découverte.
- Mendel Gérard (1999), *Le vouloir de création*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- Racamier Paul-Claude (1995), *L'inceste et l'incestuel*. Paris, Editions du Collège.
- Winnicott D.W. (1978), *L'enfant et le monde extérieur*, Paris, Payot (Sciences de l'homme, 1ère édition anglaise 1957).
- Winnicott D.W. (1986), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, (1^{ère} éd. anglaise 1971).
- Wulf Christoph (1999), *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan (Savoirs et formation).