



Journée d'étude DREAM – Conférences finales du 22 mai 2019

Centre de formation de l'HORIZON



Dr. BERNARD GOLSE

Professeur

« AFFECTS OU ÉMOTIONS : LA QUESTION DU PLAISIR (PARTAGÉ) AU FIL DU DÉVELOPPEMENT »

Introduction

Avertissement : texte de la retranscription de la communication orale du professeur Bernard Golse¹.

Merci de m'avoir invité à participer à cette journée de clôture de ce programme et merci de ce rapport sur ce qui a été fait dans le cadre de ce programme de recherche, évidemment extrêmement important et stimulant.

Il est vrai que pour moi la Petite Enfance, l'engagement dans la Petite Enfance, s'occuper des tout-petits, c'est une façon d'appréhender, de comprendre et d'approcher le rôle des émotions dans la dynamique du développement et des apprentissages en général.

Personnellement, je me suis surtout impliqué dans le domaine du développement précoce du bébé, de l'autisme et de l'adoption.

¹ Intervention du Prof. Bernard Golse. Colloque FINAL DREAM du 22 mai 2019. Ce texte est une communication orale et n'a pas été revu par le professeur GOLSE. Retranscription de la conférence par Rachel DELALANDE, étudiante de 1ère année. Corrections Didier FAVRE. Restitution d'après la source audio-vidéo, mise en ligne sur le site web de L'HORIZON, programme recherches : DREAM. Toute utilisation d'un contenu de ce texte doit préciser qu'il s'agit d'une communication orale, retranscription d'une conférence et de son lien pour la visualiser.

Il s'agit de trois domaines qui tournent autour de la question du lien, et la question du lien émotionnel est évidemment centrale dans la pédagogie, dans les apprentissages et dans les acquisitions.

Depuis 2007 je préside l'association Pikler-Lóczy France, où nous menons toute une réflexion sur la pédagogie et la prise en compte de ces fameuses émotions aussi bien chez les enfants que chez les adultes.

Didier Favre, je trouve que vous êtes passé un peu vite sur la question des études qualitatives, parce qu'aujourd'hui nous sommes dans un pays et une culture où il y a certes une culture de la preuve quantitative, mais désormais il y a des méthodes d'études qualitatives qui se développent et qui vont avoir un statut dans les recherches et les publications.

Ce mouvement est sans doute davantage lié à la phénoménologie qu'à la psychanalyse, mais peu importe !

Or, il me semble que pour prendre en compte le rôle des émotions dans le développement, les apprentissages, les acquisitions et les émotions, c'est beaucoup plus de preuves qualitatives dont on va avoir besoin que de méthodes purement quantitatives et expérimentales qui demeurent finalement quelque peu à côté du sujet.

D'ailleurs, si l'on s'obstine sur les méthodes quantitatives, alors on nous dit : « Vous n'avez rien à dire », ce qui est faux car nous avons des choses à dire mais sur le plan qualitatif et ceci n'est pas accessoire.

Je crois que nous sommes à un moment où les choses changent et où l'on doit tout prouver, alors on va aussi nous demander d'essayer de prouver la question des émotions ce qui reviendra ... à découvrir la lune ! Il y a belle lurette que l'on sait que pour aider un enfant à se développer et à acquérir des choses, il faut que l'enfant vive des émotions, que l'adulte éducateur éprouve lui-même des émotions, et qu'il y ait un partage des émotions. Vivre sans partage des émotions, c'est une erreur, c'est une faute, autant que la vie sans musique.

Je crois que c'est Nietzsche qui disait : « La vie sans musique n'est pas seulement une erreur, c'est une faute », et bien, je pense que la vie sans émotions n'est pas seulement une erreur, mais que c'est aussi une faute.

Il est tout de même dommage de devoir organiser tout un programme de recherche comme celui-ci pour prouver des choses que tout le monde a bien compris, depuis bien longtemps, mais c'est ainsi, c'est la vie !

On ne va donc pas se laisser aller à nos émotions et il faut essayer de faire avec.

De même que dans la cure analytique, qui est un de mes champs professionnel, l'idée que l'analyste est sans émotion qui a prévalu à un certain moment, n'a aucun sens.

Si on n'avait pas pris en compte les émotions de l'analyste, nous ne disposerions ni du concept de transfert, ni de celui contre-transfert, ce qui montre d'ailleurs, quoi qu'on en dise, que la psychanalyse demeure tout à fait moderne sur un plan épistémologique.

Affects et émotions

Quelques mots maintenant pour faire valoir la place des émotions et des affects dans le développement précoce.

D'abord, une distinction étymologique, qui a sûrement été prise en compte dans ce programme de recherche, est à faire entre émotion et affect qui ne sont pas synonymes.

Dans le dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent (PUF, 2000) où ces notions sont abordées en détail, le thème des émotions est un item important.

C'est Didier Houzel, (pédopsychiatre et psychanalyste d'enfants), qui l'a rédigé.

L'affect c'est quelque chose qui appartient au sujet en tant que tel.

Dans le domaine de la théorie des pulsions, il y a les pulsions, les représentations et les affects. Le petit Hans par exemple (Freud, 1909) a peur des chevaux (peur lui évitant d'avoir peur de son père, ce qui est utile) et quand il pense au cheval, il y a l'affect « peur » qui arrive avec la représentation du cheval dans son monde interne.

La notion d'affect est liée à la théorie des pulsions, et l'affect est donc quelque chose de personnel, alors qu'après les années 50, la psychanalyse c'est la théorie des relations d'objets qui va venir au-devant de la scène, c'est à dire la prise en compte non seulement des représentations internes, mais aussi du rôle de l'autre (de la mère ou des adultes pour le bébé) dans le champ du développement.

Dès lors, dans le cadre de la théorie des relations d'objets, on ne parle plus d'affects mais d'émotions, car les émotions se partagent.

Dans le mot « é-motion », étymologiquement il y a cette idée d'un mouvement vers le dehors. E-motion, é-mouvoir, c'est dans le mot lui-même. Les affects sont personnels, l'émotion est partagée et elle renvoie à la théorie des relations d'objets.

Les émotions circulent entre la mère, l'adulte et le tout petit, et elles sont évidemment fondamentales.

Quand un bébé de 6, 7 ou 8 mois comprend que lui et l'autre cela fait deux (ce qui définit l'intersubjectivité), après un moment interactif heureux, il va y avoir ce que la psychanalyste Geneviève Haag appelle un mouvement en forme de « boucle de retour ».

Quelque chose qui part de la tête de l'enfant, va vers l'autre, et revient, comme s'il voulait nous montrer ou nous démontrer dans son petit théâtre comportemental, qu'il a compris ce qui se passe dans un moment interactif heureux.

Ce qui se passe c'est que quelque chose est parti de lui, a essayé de toucher l'autre au fond, de trouver un point de rebond (point que les enfants autistes ne trouvent pas), puis quelque chose revient, et cette boucle gestuelle vaut comme une théâtralisation, une

psychodramatisation de ce que le bébé a commencé à ressentir et à comprendre à propos de la communication, à savoir la circulation des émotions.

Avant même de pouvoir parler, les émotions s'incarnent, se corporalisent dans les mouvements du bébé et se fondent sur un authentique partage entre l'adulte et le bébé.

Ce mouvement en forme de boucle, on le garde toute la vie, et quand on parle, même si l'on ne s'en rend pas compte, on continue souvent à l'effectuer en doublage de notre propos verbal. Ce qu'il faut finalement retenir à propos des affects et des émotions, c'est que les affects sont personnels alors que les émotions sont partagées.

Affects et connaissance

Une petite histoire des idées s'avère ici intéressante car la place de l'affectivité a été conçue très différemment au fil du temps.

Jean PIAGET

Jean Piaget a beaucoup plus étudié la cognition que l'affectivité, même s'il y a consacré plusieurs travaux, mais ces travaux-là paraissent aujourd'hui quelque peu démodés.

Je l'ai entendu récemment dans la rediffusion d'une émission de radio où il était interviewé par Bernard Pivot, parler de manière un petit peu négligente de l'affectivité :

« L'affectivité, je n'y ai pas consacré ma vie, moi ce qui m'intéresse ce sont les acquisitions cognitives, l'affectivité c'est juste le carburant, les motivations, c'est avoir envie de ».

Bien sûr, pour apprendre, il faut avoir envie d'apprendre, mais les émotions, après J. Piaget, ont acquis une autre dimension et une plus grande importance dans la question des apprentissages.

Il ne s'agit plus seulement d'avoir envie ou pas envie d'apprendre, et les émotions deviennent une modalité particulière d'appréhension de l'objet.

La curiosité sexuelle et épistémologique (Sigmund FREUD et Mélanie KLEIN)

Même si la psychanalyse est loin d'être épistémologiquement démodée, les attaques envers elle sont telles que l'on laisse peut-être un peu trop de côté la « curiosité sexuelle » sur laquelle S. Freud a pourtant beaucoup insisté.

Mélanie Klein a ensuite exprimé cela en termes d'intérêt et de curiosité du bébé pour le « contenu » du corps maternel, soit pour ce que la mère a dans le ventre.

On passe sans doute un petit peu trop vite là-dessus aujourd'hui, car cela rejoint en fait la question de la motivation épistémologique : pour apprendre il faut avoir envie de savoir ce que l'autre a dans le ventre, dans la tête, et avoir envie de démonter un objet pour voir ce qu'il y a dedans.

De ce point de vue, les enfants de 3 ans sont très Kleinien !

On leur présente un objet, ils le démontent.

On leur dit que c'est plus difficile à défaire, qu'à refaire, ce qui est certain !

Mais ce qui les intéresse c'est de défaire pour voir ce qu'il y a là-dedans.

Il me semble alors que la curiosité est du côté des affects et qu'elle peut être déplacée, bien placée, sexuelle, pas sexuelle...

L'émotion comme moyen de connaissance (Wilfred R. BION, la représentation des liens)

La curiosité épistémologique se définit donc par le fait de chercher à savoir ce qu'il y a au-dedans de l'autre ou de l'objet.

De ce point de vue, ce qui est moins démodé quant à la psychanalyse des apprentissages, ce sont les positions de W.R. Bion que je ne ferais qu'évoquer.

Il dit que dans la vie, dans le cours du développement, il y a les liens d'amour (les « liens A ou L », A pour amour ou L pour love) et les liens de destruction (les « liens H », H pour haine ou pour hatred) mais aussi les liens de connaissance ou « liens K » (K pour knowledge en anglais) qui sont extrêmement importants, et il souligne que ces liens K, ces liens de connaissance s'enracinent en fait dans les liens d'amour et de haine, dans les pulsions de liaison et de déliaison.

Mais aujourd'hui, on va encore plus loin, et c'est là qu'on rejoint, me semble-t-il, les préoccupations pédagogiques.

On pense que les émotions ne sont pas un simple accompagnement, une simple coloration des représentations, mais un authentique aspect de la prise de connaissance.

Quand on découvre quelque chose ou quelqu'un, les émotions ce ne sont pas simplement les frites avec le steak !

Les émotions ne se réduisent pas un accompagnement, elles sont par elles-mêmes une façon de connaître l'autre.

Pensons au *coup de foudre*, même si beaucoup de gens n'y croient pas, ce qui est dommage car cela existe le coup de foudre ... Dans un coup de foudre, il s'agit certes d'un débordement émotionnel, mais les émotions nous disent déjà quelque chose de l'autre, de l'autre et de la relation qui s'instaure.

Ce n'est donc pas seulement un ressenti ou un éprouvé affectif, c'est un acte de connaissance. Dans le développement des bébés, dans la théorie de l'attachement de J. Bowlby, dans l'accordage affectif de D.N.Stern, les signaux ou les réponses sont toutes et tous des manifestations affectives qui renseignent efficacement l'enfant sur ce qu'il en est l'autre.

Les enfants sont très observateurs des adultes qui s'occupent d'eux, et je dis toujours que ce sont des grands cliniciens des affects des adultes qui s'occupent d'eux, qu'il s'agisse des parents ou des professionnels.

Ils envoient un signal d'attachement, et ils observent comment cela revient : Est-ce que lui ou elle me répond ? Est-ce qu'il ou elle me répond comme d'habitude ? Vite ou pas vite ? Par quel canal de communication la réponse s'exprime-t-elle ?

Le bébé stocke toutes ces observations dans sa mémoire, et lors des prochaines rencontres avec l'adulte, il analysera les écarts entre ce qu'il connaît et qu'il attend et les nouvelles réponses afin de savoir si les choses se passent à peu près comme d'habitude ou non.

Cela le renseigne utilement, pas seulement sur l'état affectif de l'autre mais sur qui est l'autre. J'insiste là-dessus car j'aimerais vraiment vous faire comprendre que ces histoires d'affects, d'émotions et de bébés vont en fait nous suivre toute la vie.

Chaque fois que l'on se réveille le matin à côté de quelqu'un que l'on aime, ou chaque soir lorsqu'on se couche à côté de celui ou celle que l'on aime, sans même s'en rendre compte, comme un bébé, on se demande : est-ce que lui ou elle est comme d'habitude ?

Et en réalité, la réponse est toujours catastrophique !

C'est-à-dire que si l'autre va mal, disons moins bien que d'habitude, inévitablement on se demande : qu'est-ce que j'ai encore fait qui ne va pas ?

Mais le pire, c'est quand l'autre va mieux que d'habitude, parce que si l'autre va mieux que d'habitude on va se demander, le bébé va se demander : est-ce que c'est vraiment à cause de moi qu'il va si bien ?

Et tout doucement s'insinue alors le rôle du tiers qui peut transformer l'objet.

Ces petits écarts de l'objet par rapport à lui-même sont une forme de connaissance de l'autre qui se fonde donc sur une analyse affective.

C'est vraiment extrêmement intéressant et c'est peut-être pour ça que la chanson qui a eu le succès planétaire le plus important, vous le savez peut-être, c'est « My Way » (« Comme d'habitude » en français).

La question est centrale : pour connaître l'objet il faut repérer les petits écarts dont il est porteur, et ces petits écarts de l'objet par rapport à lui-même vont être analysés dans les deux grands domaines de l'accordage affectif et de l'attachement.

C'est à travers ces émotions partagées ou pas partagées que l'enfant va ainsi entrer dans la co-naissance de l'autre.

Les méthodes d'éducation actives (Pikler, Montessori, Reggio Emilia)

Pour m'approcher davantage du registre éducatif, je reviens à l'évocation de l'association Pikler Lóczy-France qui travaille à diffuser les apports de l'approche piklérienne qui fait partie, comme celles du système Montessori ou Reggio Emilia, de toutes les méthodes d'éducation dites « actives » ou « nouvelles ».

À force d'être nouvelles, elles ne le sont d'ailleurs plus tant que cela, mais elles restent actives en tout cas !

Ces méthodes pédagogiques, sont quelque part également centrées sur l'affect, et Didier Favre avait tout à fait raison de dire que lorsqu'on est pris dans ces systèmes de pensée, finalement on n'aborde peut-être pas explicitement l'affect et l'émotion dont la prise en compte est implicite et fondamentalement incluse au sein de ces différentes approches.

Du point de vue Piklérien, celui que je connais peut-être mieux, le pari qui est fait, c'est que tout enfant même très jeune, très vulnérable, très immature et très inachevé, a sa part active à jouer.

On doit absolument respecter ses rythmes propres de développement et l'on sait précisément que chaque enfant a ses rythmes spécifiques à ce sujet.

On doit simplement être là pour étayer sa découverte de son environnement, environnement que l'on aura bien sûr aménagé de manière efficace et facilement utilisable pour lui afin qu'il puisse y mener ses expériences spontanées.

Le bébé doit en effet pouvoir être co-acteur de son propre développement.

La liberté motrice, l'autonomie motrice qui était très chère à Emmi Pikler, n'était pas simplement physique dans son esprit.

Emmi Pikler était véritablement pionnière, on en reparlera cet après-midi dans l'atelier.

La liberté motrice, de pouvoir bouger, de pouvoir explorer, de pouvoir aller à la découverte de son environnement, était à ses yeux quasiment une condition, un précurseur de la liberté de mouvement psychique, c'est-à-dire, au fond, la liberté de penser !

Une condition de la liberté de penser qu'on espère ensuite pour les enfants.

Cette autonomie motrice se trouve donc centrée sur la question du plaisir partagé même si celui-ci n'est pas toujours nommé en tant que tel.

Un bébé qui est complètement emmaillotté, qui n'a aucune liberté motrice, n'a pas le même plaisir d'être ou d'exister qu'un bébé à qui au contraire on laisse la possibilité de se mouvoir librement grâce à des vêtements amples et à un environnement adapté.

Le plaisir est inclus dans cette vision des choses, effectivement vous aviez raison Didier Favre, par le biais des émotions partagées.

Un adulte qui assiste aux expériences de l'enfant, qui s'émerveille, qui soutient, mais qui ne fait pas les choses à la place de celui-ci, répond à un besoin fondamental du bébé de pouvoir découvrir ses propres ressources, et de pouvoir transformer sous les yeux de l'adulte ses compétences potentielles en performances effectives.

Il s'agit d'une présence indirecte de l'adulte.

Il ne s'agit en rien de ne pas s'occuper de l'enfant mais de s'en occuper autrement.

L'adulte de son côté, éprouve aussi du plaisir, en tout cas s'il est bien formé, car même si ce n'est pas son enfant, il a le plaisir de vivre la qualité du soin précoce qui permet à l'enfant d'aller à la rencontre féconde de son environnement.

Les émotions sont incluses implicitement dans cette pédagogie et, en France, nous avons eu les travaux de la psychanalyste Mária Török dont les travaux hélas pas encore assez connus, allaient tout à fait dans le même sens.

La pulsion d'introjection selon Maria Török

Mária Török² disait en effet qu'en chaque enfant qui va bien, il y a ce qu'elle appelait une « pulsion d'introjection », c'est-à-dire que quelque chose pousse l'enfant à prendre en lui les choses qui viennent du dehors, le rôle de l'éducateur étant alors seulement, d'être à côté de l'enfant, et de faire en sorte que ces mouvements d'appropriation, d'exploration, de curiosité ne se voient pas entravés.

Dans les cas où cela fonctionne bien, il y a là indéniablement une source de plaisir pour l'éducateur aussi, et donc un ensemble d'émotions partagées.

Voilà donc ce qu'on entend sous le terme de « méthodes d'éducation active » qui se fondent sur le très grand gain narcissique qu'il y a pour l'enfant à pouvoir trouver en lui-même ses propres ressources.

Acquisitions et apprentissages

Une distinction importante

Sur le fond de tout ceci, puisque je dois parler des tout-petits, vous savez qu'il faut faire une très grande distinction entre les acquisitions et les apprentissages, et là aussi, le passage va être marqué par quelque chose d'ordre émotionnel.

Pour moi, pour nous, dans l'esprit Piklérien, les premières acquisitions ne sont pas des apprentissages.

On n'apprend pas à un enfant à marcher, bien que l'on dise tout le temps les choses ainsi, la marche advient quand elle est prête et quand elle est mûre.

Chez certains enfants à 9 mois, chez d'autres à 12 mois, à 15 mois ... si possible avant 18 mois.

Elle vient en son temps, et d'ailleurs si l'on respecte le rythme propre de développement de chaque enfant, les acquisitions psychomotrices vont être beaucoup mieux ancrées, beaucoup plus stables, beaucoup plus harmonieuses.

² Mária Török psychanalyste française d'origine Hongroise, née le 10 novembre 1925 à Budapest et décédée le 25 mars 1998 à New York. https://fr.wikipedia.org/wiki/Maria_Torok. Ses travaux s'inscrivent dans la perspective de Sándor Ferenczi, 1873-1933.

La marche survient quand la maturation psychomotrice le permet.

On est tous très contents quand les enfants marchent, et je ne sais d'ailleurs pas pourquoi, car cela fait des centaines de millions d'années millions que l'homme s'est mis debout et que les enfants marchent !

Il faut vraiment des obstacles considérables, neurologiques ou autres, pour qu'un enfant ne se mette pas à marcher.

Pourtant quand il marche, c'est vraiment une sorte d'élation extraordinaire, et je vous parlerai tout à l'heure des triomphes nostalgiques qui se jouent vraiment en termes d'affects. Toujours est-il que les premières acquisitions viennent du dedans, on n'apprend pas à marcher, on n'apprend pas à dire « je ». Ou alors si on apprend à dire « je » par le biais d'une sorte de conditionnement comme avec certains enfants autistes, cela n'a aucune valeur et aucun intérêt.

La crise des deux ans et demi

Le « je » apparaît quand l'enfant a une représentation un petit peu unifiée de sa personne. Cela vient avec le « oui » et avec la capacité de fermer des ronds, parce que lorsque l'enfant dessine des ronds et les ferme, cela signifie qu'il nous montre que quelque part, il se sent bien contenu dans ses enveloppes psychiques, bien dans sa peau, que quelque chose s'est correctement fermé en délimitant en lui un espace psychique interne sécurisé, ce que Geneviève Haag appelle « la *sphinctérisation du corps propre* ».

Lorsque les enveloppes psychiques sont bien formées et bien fermées, alors l'enfant pourra dire « oui ».

Avant cela, dire « oui » est dangereux, et c'est pourquoi le « non » vient avant le « oui », comme R. Spitz l'a bien montré il y a déjà longtemps.

Dire « non », ce n'est pas dangereux. « Non, non, non, je ne veux pas » ... cela gêne terriblement les apprentissages mais ce n'est pas dangereux !

Tandis que dire « oui », c'est accepter que quelque chose de l'autre vienne en soi, et d'ailleurs dans « apprendre », il y a « prendre ».

Donc, il faut d'abord que l'espace psychique interne soit bien clôturé, bien tranquilisé, bien apaisé. Alors, le « oui » va pouvoir apparaître.

On est bien ici dans le registre de l'affect et de l'émotion.

Ne dire que « non » est très protecteur, mais stérile et défensif, ne savoir dire que dire « oui » est évidemment très dangereux.

Il faut donc trouver un équilibre entre ce que je prends et ce que je ne prends pas.

Le « je » apparaît également quand cette sécurité interne s'est correctement organisée, vers 2 ans et demi, 3 ans, et Geneviève Haag a appelé cela la « crise des 2 ans et demi ».

Quand le « oui », le « je » et les ronds fermés sont en place, alors le temps est venu d'aller à l'école.

Avant, c'est plutôt le temps des éducateurs et des éducatrices de jeunes enfants dont la tâche principale est de sécuriser l'espace interne de l'enfant.

Bien entendu, l'âge de 2 ans et demi est une moyenne, c'est parfois plus tôt, parfois plus tard selon les enfants, mais quoi qu'il en soit c'est cette crise développementale qui marque le passage du temps des apprentissages au temps des acquisitions, et cette crise des 2 ans et demi est fondée sur l'acquisition d'un sentiment de sécurité.

La crise des 2 ans et demi, ce n'est pas du cognitif, c'est de l'affectif.

Si cet affectif et cet émotionnel ne s'organisent pas harmonieusement, alors aller à l'école et apprendre vont rester une source de difficultés.

Le sentiment de sécurité est donc très important.

Après quoi on peut inventer des classes passerelles entre la crèche et l'école, on gère la pénurie comme on veut, mais en réalité ce n'est pas cela le but.

Le but c'est d'avoir d'abord des lieux d'acquisitions qui permettent à l'enfant d'avoir le temps de laisser surgir les choses qui sont mûres en lui, avec des personnes très bien formées au développement du tout-petit. Puis après, quand la crise des 2 ans et demi est résolue, alors on peut aller à l'école et accepter de prendre en soi quelque chose qui vient de l'autre.

Dans cette perspective, lire est du côté du « oui » car pour lire le texte d'un autre, il faut accepter de prendre en soi ce texte et la pensée de l'autre.

Écrire est plus facile, et les enfants imitent très vite le geste de l'écriture, car é-crire c'est é-jecter à l'extérieur, et cela se situe donc du côté du « non » (éjecter une trace).

Lire est du côté du « oui » je le redis, et d'ailleurs le mot « lire » et le mot « lier » sont composés des mêmes lettres.

Avec les enfants autistes, par exemple, on sait que c'est beaucoup plus facile de leur apprendre à lire un texte qu'ils ont d'abord écrit eux-mêmes en le recopiant, parce qu'alors ils ont l'impression de dire « oui » à quelque chose qui leur appartient déjà, ce qui n'est pas dangereux, tandis que leur demander d'apprendre à lire sur le texte de quelqu'un d'autre, cela peut être vécu par eux comme une intrusion qui peut les angoisser beaucoup.

On voit bien là que les apprentissages sont vraiment en lien direct avec les affects et les émotions.

Plaisir, déplaisir et apprentissages

Plusieurs points se doivent d'être abordés concernant le langage, les jeux d'attention conjointe, la mémorisation et le plaisir de l'adulte.

La question tout d'abord du plaisir de l'accès au langage

Je m'approche de la fin, Didier Favre ne vous inquiétez pas, mais je voudrais quand même dire encore un mot à propos du langage.

Est-il vrai que l'on apprend à parler ? Ou est-ce plutôt une acquisition ?

Personnellement, j'ai tendance à penser que ce qui est de l'ordre d'une acquisition, c'est le mouvement, le processus d'accès au langage tandis que l'apprentissage du langage ne portera que sur les contenus : le nombre de mots, le vocabulaire, la prononciation ...

Ceci étant, si on n'a pas d'abord une acquisition interne en termes de désir d'entrer dans le code linguistique, on peut apprendre le dictionnaire entier à un enfant, il n'en fera rien du tout, et d'ailleurs je ne sais pas où serait le plaisir.

René Diatkine³ en son temps avait beaucoup insisté pour dire qu'aucun apprentissage ne peut se faire sans plaisir partagé, entre l'éducateur, le parent, le professionnel et l'enfant et il prenait notamment l'exemple du langage en insistant sur le fait que pour aider un enfant à apprendre à parler, c'est-à-dire à acquérir le langage, il y a une dimension de jeu qui est absolument nécessaire.

Les jeux d'attention conjointe

Dans des jeux dits « d'attention conjointe », la mère par exemple va montrer un objet à l'enfant et elle va le nommer, mais il faut évidemment que cela lui fasse plaisir (à elle).

Ce n'est pas la peine qu'elle le fasse si cela ne lui fait pas plaisir, et le rapport Terra-nova sur lequel je reviendrai plus tard, est contre-exemple parfait de cette position⁴.

Les jeux d'attention conjointes ont été développés par Jerome Bruner⁵.

Il s'agit de situations interactives dans lesquelles règne ce que J. Bruner qui est cognitiviste, appelle une « complicité » entre la mère et l'enfant, ce qui montre bien que l'affect n'est pas important seulement pour les psychanalystes !

Dans les jeux d'attention conjointes, en atmosphère de complicité donc, la mère va nommer l'objet qu'elle présente à l'enfant : « C'est un nounours », par exemple.

Ceci n'a d'intérêt que si la mère tire du plaisir de ce jeu et si tel n'est pas le cas, il ne faut pas qu'elle le fasse par devoir, elle le fera plus tard.

Le plaisir de la mère attise le plaisir de l'enfant.

L'enfant va penser que cet objet-là ne s'appelle « nounours » que quand il l'entend sur les genoux de la mère.

³ René Diatkine, 1918-1997, psychiatre et psychanalyste français d'origine biélorusse.

⁴ Voir à ce propos la contribution de Bernard Golse sur le rapport Terra Nova : « Le programme "Parler bambin" : enjeux et controverses » - 1001BB n°161, (2018), coordonné par Patrick BEN SOUSSAN, Sylvie RAYNA

⁵ Jerome Seymour Bruner, Célèbre psychologue cognitiviste américain (1915-2016).

Autrement dit, pour lui, les premières nominations sont contextualisées, c'est-à-dire dépendantes du contexte dans lesquelles elles ont eu lieu.

Cet objet-là s'appelle « nounours » quand maman me le dit et quand je suis sur ses genoux, en atmosphère de complicité partagée.

Ceci est assez facile à comprendre, mais ce qui est plus délicat, c'est qu'il va falloir aussi une complicité décontextualisante.

Il faut que la mère fasse sentir à l'enfant, et on ne sait pas encore très bien comment cela se fait, que cet objet-là s'appelle tout le temps « nounours », même quand l'enfant ne se trouve plus dans les conditions initiales où il en a entendu parler.

Du point de vue du plaisir, on comprend assez bien comment la complicité contextualisante fonctionne, mais la complicité décontextualisante reste plus compliquée à conceptualiser parce qu'il s'agit d'un phénomène de généralisation sur lequel va buter un certain nombre d'enfants.

Plaisir et mémorisation

Pour le langage, la question de l'affect est centrale mais elle l'est aussi pour la mémorisation parce que, on le sait bien, pour les bébés et les enfants, les phénomènes d'inscription mnésique sont plus efficaces quand les apprentissages s'effectuent dans le plaisir que lorsqu'il se passent dans la force et dans la contrainte. C'est presque une lapalissade ou en tout cas un truisme !

Il y a longtemps que les pédagogues savent que l'on retient mieux quelque chose appris dans le plaisir !

S'il faut le prouver, on est dans la folie.

En tout cas, pour le langage, il est vrai que la mémorisation du vocabulaire nécessite un certain plaisir partagé ce que l'on vient de voir avec ces jeux précurseurs de J. Bruner.

Le plaisir de l'adulte qui prend soin de l'enfant

Le plaisir de l'adulte est essentiel et c'est là la question difficile des formations.

Plus on s'occupe d'enfants jeunes, moins on est payé (je pense que sur ce point vous serez d'accord ...).

Ce sont vraiment des choix politiques incroyables qui sont faits, parce qu'aujourd'hui on a tous les arguments pour savoir que ce qui se passe avec les tout-petits est véritablement décisif pour leur avenir.

La qualité des soins précoces dans les 3 premières années de la vie est essentielle pour la suite, et pourtant on n'a pas encore pris la mesure de ce fait.

On a les neurosciences qui le prouvent, on le sait depuis toujours, mais cela ne suffit pas, et pour l'instant on n'arrive pas à véritablement revaloriser les métiers de la petite enfance.

Le défi de la formation, le message que l'on fait passer aux gens qui acceptent de se former comme ici, les éducatrices de jeunes enfants par exemple, est contradictoire : vous êtes mal payés, mais pourtant il faut faire votre travail, et en outre il faut le faire avec plaisir !

Le plaisir ne pouvant pas se décréter, on est vraiment dans une difficulté très centrale de la formation.

Malgré tout, il faut dans les formations, qui ne sont en rien des enseignements au sens universitaire du terme, il faut qu'il se passe quelque chose qui permette à l'adulte qui se forme, de retrouver un plaisir du lien avec l'enfant dont il s'occupe mais également avec l'enfant qu'il a lui-même été.

L'enfant qu'il a été, l'enfant qu'il pense avoir été, l'enfant qu'il aurait aimé avoir été... l'enfant en lui.

Cette réouverture des liens avec l'enfant qu'on a été, fait intégralement partie de la formation. C'est ce mouvement psychique qui va permettre le plaisir du travail avec les enfants des autres même si ce n'est pas un travail assez valorisé sur le plan social encore aujourd'hui.

Pour en revenir à l'acquisition/apprentissage du langage, ceci ne peut se faire que par le plaisir partagé des mots. Si l'enfant n'a pas envie de rentrer dans le langage, s'il ne sent pas que le langage est une source de plaisir, alors de son point de vue, à quoi bon ?

C'est pourquoi, le programme Terra Nova est une véritable hérésie, car ce n'est pas en ajoutant 500 ou 1000 mots à ceux que les enfants entendent en crèche qu'on change quoi que ce soit au problème.

D'ailleurs, les études américaines qui ont été menées sur des programmes équivalents (en Californie par exemple) évalués après 10 ou 12 ans d'application, montrent que cela ne change en fait pas grand-chose au destin des enfants.

Cela change un tout petit peu la question du vocabulaire, mais cela ne change pas grand-chose au plaisir de la communication, ni même à l'insertion socio-professionnelle et universitaire, des enfants qui « bénéficient » de ces mesures.

On est là dans du scientisme pseudo-moderne.

Aujourd'hui, plus je parle, plus je suis en colère, mais au moins cela me permet de faire une place à mes émotions !

Ce scientisme pseudo-moderne est tout à fait illusoire.

Si on veut vraiment aider les enfants, quel que soit leur milieu socio-culturel d'origine, à entrer dans le langage, alors il faut des adultes formés à trouver du plaisir à parler aux enfants, même si ce sont des adultes mal payés pour l'instant.

Le défi est important et il est clair que le fait de s'intéresser aux programmes purement quantitatifs, permet aux responsables politiques de ne pas débloquer d'argent pour les formations qui, elles, traitent des émotions.

Au sein de ces formations, il faut une analyse des pratiques, pour les médecins, les psychologues, les psychanalystes.

Depuis longtemps, on sait l'efficacité des « groupes Balint⁶ » et ce dispositif pourrait s'avérer très utile pour s'entre-interroger et pour échanger sur les émotions que les enfants nous font vivre.

Il me semble que ce dispositif pourrait tout à fait trouver sa place dans la formation des professionnels impliqués dans les techniques éducatives.

Vous savez sans doute qu'il y a trois grands registres de communication dans la vie : le registre *public* qui est régi par la *transparence* (qui a ses limites), le registre *intime* qui est régi par le *secret* (et on ne touche pas à l'intimité psychique dans les groupes de formation), et le registre intermédiaire ou *privé* enfin qui est régi par la *discrétion*.

Dans les groupes d'analyse de pratique pour que cela fonctionne bien, il faut que chacun puisse s'exposer : « Cet enfant-là me fait ressentir ceci ou cela ».

Mais pour pouvoir s'exposer, sans révéler son intimité intrapsychique, tout en abordant le registre du privé, il faut avoir confiance dans le groupe.

Et il faut également que le groupe soit animé par quelqu'un capable de gérer les émotions individuelles et groupales, capable de contenir et de laisser la liberté aux gens de s'exprimer mais sans avoir l'impression de s'exposer dangereusement.

Là aussi, il y a un travail de formation et quel que soit le dispositif choisi, cette analyse des pratiques n'est ni un luxe, ni un privilège.

Si l'on veut vraiment travailler sur les émotions et sur l'utilité du partage des émotions dans les apprentissages, il faut que l'école se donne les moyens d'un certain nombre de lieux et de temps dans cette perspective-là.

Conclusions

Apprendre, ça n'est pas seulement gai, quoi qu'on en pense du « gai savoir » ...

On a absolument besoin d'apprendre pour grandir, mais grandir c'est vieillir, et vieillir c'est mourir un jour.

⁶ « Groupes Balint » : groupe de parole pour les professionnels, du nom du fondateur de cette première approche de l'analyse des pratiques, médecin et psychanalyste. Expérimentés dès 1916, les premiers Groupes Balint se sont déroulés dans le cadre de la Tavistock Clinic de Londres et étaient proposés, dès 1949, dans le cadre de la formation continue des médecins généralistes. Les pratiques de ces groupes sont une modalité de formation appartenant à l'évaluation des pratiques professionnelles, aujourd'hui recommandée en France par la Haute Autorité en Santé (HAS) pour la formation continue des médecins.

Cf : https://fr.wikipedia.org/wiki/Groupes_Balint

Il y a des refus scolaire et d'apprentissage qui sont parfois fondés sur cette peur de grandir, cette peur d'être autonome, cette peur de quitter une grande proximité initiale avec l'adulte. Quand un enfant se met à marcher, je reprends l'exemple de tout à l'heure, l'enfant est triomphant, il sent que plus jamais la vie ne sera comme avant, c'est un progrès moteur évident et décisif.

Mais Margaret Mahler a bien montré que quand il se retourne après avoir marché la première fois, certes il est triomphant mais en même temps on peut voir apparaître sur son visage les signes d'une petite nostalgie parce qu'il s'aperçoit que ce progrès décisif dans sa vie, il le paye au prix fort, au prix de l'éloignement de sa mère.

De son côté d'ailleurs, la mère vit la même chose, elle est triomphante, on est tous triomphants parce que nos enfants marchent, et en même temps, dans le cadre de certaines observations directes, on a pu entendre certaines mères pourtant ravies dire à propos de leur petit garçon qui vient de faire ses premiers pas : « Eh oui, les garçons ça s'en va toujours ».

Autrement dit, un progrès développemental, c'est toujours à la fois un triomphe et une nostalgie et ceci aussi bien pour l'adulte que pour l'enfant.

Si ceci ne renvoie pas aux affects ou aux émotions, alors je ne sais pas ce qu'il en est !

Il faut aussi tenir compte de cela, je crois, dans les apprentissages scolaires.

Apprendre c'est formidable, il y a une pulsion d'introjection, il y a un mouvement spontané d'aller vers le dehors, tout ceci c'est vrai.

Il n'empêche que lorsqu'on apprend, on grandit, on vieillit et on va mourir. Vous me direz sans doute que même si l'on n'apprend rien, on vieillira et on mourra quand même ! C'est vrai, mais le fait d'apprendre peut tout de même être vécu en termes de tristesse, ou plutôt de nostalgie, par les enfants. Voilà, je vais m'arrêter là-dessus.

Parmi les droits des enfants, il y a le droit à l'enfance, et dans ce droit à l'enfance il y a le droit à ce que les émotions soient prises en compte et partagées.

Quand j'aurai définitivement quitté Necker, ce qui est vaguement en train de se faire, je vais me consacrer à fonder un institut contemporain de l'enfance, ce qui est d'ores et déjà en cours, dont les trois pôles seront : la pédagogie, la psychopathologie et la psychanalyse, et j'espère que les émotions et les affects y auront une place centrale.

Je vous remercie de votre attention

Bernard GOLSE