
**L'enfant, l'élève et l'être humain à
l'école : mutations et enjeux à la lumière
de la psychanalyse**

L'époque moderne voit se développer de nombreuses interrogations qui n'avaient auparavant pas lieu d'être et notamment concernant l'école qui paraît, de prime abord dépassée par les changements ambiants. En effet, les individus qui la côtoient ont changé. Ils ne sont plus aussi « dociles » qu'avant. Comme l'indiquait Daniel Marcelli lors d'une conférence donnée à Poitiers en 2015, les enfants d'hier étaient empotés, ceux d'aujourd'hui « dépotent¹ ». De son œil de psychiatre, il indiquait également avoir noté un changement dans les pathologies rencontrées dans sa clinique durant les trente dernières années. Alors qu'avant, les difficultés rencontrées par les enfants relevaient de l'impossibilité à s'ouvrir et s'exprimer, aujourd'hui, au contraire, elles relèvent de difficultés à revenir sur soi et se concentrer. La disparition de pathologies comme le bégaiement et l'explosion des troubles de l'attention viennent d'ailleurs, toujours selon le psychiatre, en témoigner². Comment l'école doit-elle alors accueillir ces changements ? Il lui faut d'abord éviter toute unilatéralité qui chercherait à réduire le phénomène à un raisonnement simpliste. Au contraire, il paraît nécessaire de partir du constat précédent puis essayer d'en comprendre les enjeux selon différents angles avant finalement d'en déduire une réponse adaptée.

A) Partir de l'enfant d'aujourd'hui pour penser l'école de demain

Nous allons dresser un état des lieux de l'école d'aujourd'hui dans une perspective dynamique en la comparant à l'école d'hier tout en faisant le parallèle avec l'avènement d'un sentiment de l'enfance, creuset de la naissance de la littérature de jeunesse telle qu'elle existe aujourd'hui.

Les auteurs s'intéressant à l'école s'accordent à dire qu'elle peine à assumer le rôle qui lui était assigné jusqu'alors. Philippe Meirieu, qui compare l'école de sa jeunesse à celle d'aujourd'hui, écrit d'ailleurs à ce propos :

« En matière scolaire, les choses, aussi, sont devenues très compliquées. Certes, nous croulons sous les livres et les revues qui nous assomment de conseils techniques sur le choix du meilleur établissement, la meilleure manière de dialoguer avec les professeurs ou de choisir des cours particuliers. Certes, nous avons accès, sur Internet,

¹ Conférence donnée par Daniel Marcelli au Théâtre Auditorium de Poitiers (TAP) le 4 novembre 2015 sous l'intitulé : « En quoi les enfants d'aujourd'hui sont différents de ceux d'hier ? »

² *Ibid.*

à une multitude de données et d'informations, tant dans le registre des choix de carrières que dans celui des conseils en matière de comportement psychologique. Mais tout cela relève plus de la « mécanique » que de ce qui pourrait véritablement faire sens, donner une direction à notre action éducative et préparer nos enfants à réussir, tout à la fois, leurs apprentissages scolaires, leur projet de vie et le rôle qu'ils devront jouer dans un monde qui a bien besoin d'eux¹. »

En effet, le nombre d'enfants sortant du système éducatif en n'ayant pas ou peu acquis les compétences dans les domaines dits cruciaux du dire, lire, écrire, est en augmentation avec toutes les conséquences que cela implique à plus ou moins long terme concernant leurs vies adultes. L'école est ainsi attaquée dans sa capacité à instruire. De plus, les phénomènes violents, montrés à la vue de tous à la télévision principalement, sont dits en augmentation également à tel point que durant l'année scolaire 2001/2002, le gouvernement décide de mettre en place un logiciel, SIGNA (devenu SIVIS² à la rentrée 2007), dans l'ensemble des établissements scolaires pour recenser les phénomènes de violence. Les professionnels de l'éducation que nous côtoyons quotidiennement, professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, psychologues scolaires, maîtres E et G, vont aussi dans ce sens. Plus que sur la violence quantifiée, c'est sur l'augmentation du sentiment d'insécurité que se focalisent toutes les consciences, surtout dans les milieux sensibles³. Les raisons le plus souvent évoquées sont les enfants qui ont moins de limites qu'avant, qui n'hésitent plus à répondre aux adultes, qui remettent sans cesse en cause l'autorité voire le bien-fondé des valeurs transmises (nous sommes là face à une remise en cause du rôle d'éducation de l'école). Sont également montrées du doigt quelques décisions institutionnelles (la suppression massive d'enseignants spécialisés du R.A.S.E.D.⁴) qui font reposer sur les épaules des enseignants des rôles toujours plus nombreux et pour lesquels ils disent ne pas être formés, ou pas assez, participant à l'émergence de sentiments divers, de résistances profondes, allant d'un *je-m'en-foutisme* témoignant probablement d'une résignation au courage de certains qui tentent de comprendre

¹ Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir ? A l'école, dans leur vie, pour le monde*. Montrouge : Bayard, p 12

² <http://eduscol.education.fr/cid46842/mesure-de-la-violence-en-milieu-scolaire.html>

³ Par exemple, alors que 7% des enseignants (24% des élèves), en 1995, estimaient que leur établissement était touché par la violence, ils étaient 49% (41%) en 1998.

⁴ Il y a eu 5000 suppressions de postes d'enseignants spécialisés du R.A.S.E.D. entre 2008 et 2012 selon les chiffres du ministère.

et d’agir mais nécessairement dans une forme de marginalité pouvant aboutir à un sentiment d’impuissance. Bien entendu, entre les deux, toute une gamme d’enseignants parvient à garder une bonne distance et une remise en question saine de leur métier. Enfin, il y a les enfants qui n’ont effectivement plus la même relation qu’avant à l’école. Mais avant tout peut-être est-il préférable d’admettre que la relation enfants-école a changé plutôt que de chercher un *responsable* de manière unilatérale comme certains tentent de le faire trop souvent. Nous commencerons par mettre en lumière les différences entre les enfants d’hier et ceux d’aujourd’hui puis nous verrons en quoi, plus que les enfants, c’est au sentiment de l’enfance que nous pouvons attribuer un sens profond mettant en lumière ces changements. De plus, toujours dans un souci d’éclairage par la culture et plus particulièrement la culture littéraire, nous ferons de nombreux parallèles avec la littérature de jeunesse et verrons si les changements de paradigmes dans le domaine éducatif peuvent être corrélés à ceux de la littérature de jeunesse, l’objectif étant de mieux cerner les changements de représentations de l’enfance.

1) L’enfant postmoderne

Jacques Lévine et Michel Develay dans leur ouvrage *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* partent d’une affirmation : « Les enfants d’aujourd’hui sont différents de ceux d’hier¹ » et s’interrogent quant à la nature de cet écart : serait-ce du domaine de la crise qui est également dans les termes médicaux la phase décisive d’une maladie, son paroxysme, du domaine de la panne où l’on serait dans l’incapacité (à plus ou moins long terme) d’agir ou enfin dans une phase d’immobilisme durant laquelle l’on se satisfait de l’état des choses malgré la présence d’un dysfonctionnement évident ? Pour tenter de comprendre un peu mieux ce phénomène, les auteurs invoquent une explication groupale. Ils indiquent que l’on est passé de ce qu’ils nomment une « groupalité scolaire traditionnelle² » à une « néogroupalité³ ». La première renverrait aux fondements de l’école de Jules Ferry basée sur la notion de double dette : le professeur doit instruire et éduquer l’enfant qui, naturellement, adhère à ce fonctionnement. C’est alors, selon eux, « l’apologie de l’alliance, le triomphe du moi groupal à une époque où patriarcat et matriarcat sont sacralisés ainsi que le système

¹ Lévine, J. & Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F., p 33

² *Loc. Cit.*

³ *Loc. Cit.*

scolaire ¹». A cette époque, les enfants auraient ainsi eu une relation à l'école sur le mode de l'acceptation de l'ordre social.

La « néogroupalité », au contraire, serait engendrée par une certaine « désalliance² » succédant aux horreurs de la seconde guerre et qui aurait désacralisé les valeurs qui servaient avant cela de liant social : les valeurs religieuses, le patriarcat, l'école, l'interdiction de se plaindre... Cela aurait engendré très (trop ?) rapidement un dépérissement du *surmoi* par rapport au *ça* correspondant, pour les psychanalystes, à un dépérissement de l'instance paternelle. Il aurait donc fallu que le *moi* des enfants prenne le relais afin d'éviter de se laisser complètement envahir par leur *ça*, instance des pulsions régie par le *principe de plaisir*, asociale et destructrice par nature. Or l'école ne s'est pas préparée à ça, restant dans l'ancienne structure où elle était une évidence. Mais comment le *moi* des enfants a-t-il pu s'adapter à cette situation d'urgence ?

Toujours dans l'ouvrage de Lévine et Dévelay, l'on peut lire que cette « désappartenance » vis-à-vis du groupe (notamment générationnel) a entraîné les enfants en développement à subir plusieurs phases délicates :

« - Une perte de valeurs. C'est ce que les auteurs nomment la « déparentalisation » où le jeune ne peut plus s'accrocher aux valeurs qui servaient de repères. Cela s'accompagnerait d'angoisses profondes si la situation restait telle. Il faut des limites pour se développer.

- Ainsi, pour retrouver un équilibre, bien que précaire, les enfants auraient eu tendance à s'instaurer parents eux-mêmes dans un mouvement (teinté de toute-puissance) d'auto-procréation. C'est ce que les auteurs nomment l'« autoparentalisation ».

- Cette « autoparentalisation » entraînerait enfin une autosuffisance générationnelle hors du monde adulte c'est-à-dire une détermination particulièrement orgueilleuse de toute une génération, celle de n'être redevable de personne, de revendiquer l'égalité avec le monde des adultes³. »

¹Loc. cit. p. 33

²Ibid. p. 34

³Ibid. p. 27

Evolution parallèle de la littérature de jeunesse

Quel éclairage nous apportent les fictions vis-à-vis de ce changement de paradigme ? Serge Tisseron dans son ouvrage *Les bienfaits des images*¹ pose la question de l'utilité des fictions. Il prend l'exemple du film d'animation *Monstres et Cie*² et nous indique que ce dernier souligne parfaitement ce changement relationnel entre adultes et enfants. En effet, selon lui, cette fiction montre que ce ne sont plus les enfants qui ont peur des adultes mais l'inverse. Il indique qu'elle va plus loin et propose une solution, un remède : la possibilité de rire et jouer ensemble comme pour transcender cette tension moderne du passage d'une hiérarchisation verticale à une structure horizontale. Ainsi voyons-nous une première piste de réflexion intéressant notre propos en rapport avec les œuvres (au sens large) pour la jeunesse : l'imaginaire d'une époque, prenant des formes diverses dans les arts nous permet d'objectiver nos repères et de vivre ensemble dans une culture commune. Ainsi, étudier la littérature de jeunesse (ou le cinéma, la peinture etc.), cela revient à comprendre notre époque, ces fictions proposant de nouveaux remèdes de contes de fées sans cesse actualisés.

Un deuxième apport de Serge Tisseron nous paraît important : les images sont un peu comme des miroirs de parties obscures de nous-mêmes oubliées ou nouvelles. Mais il faut être capable de les accepter. Les miroirs nous proposent donc un reflet de nous-mêmes mais certainement pas un mode d'emploi de la réalité.

Peut-être aurions-nous alors intérêt à dresser le portrait de la dynamique qui a permis à la littérature de jeunesse d'émerger et de devenir ce qu'elle est aujourd'hui avec le postulat, comme nous le disions auparavant que les arts sont le reflet de la manière dont une société questionne ses grandes interrogations, ici l'enfance. Christian Poslaniec³ s'est intéressé à cerner ce dynamisme et indique que l'on peut définir quatre grandes périodes caractérisant, plus que l'émergence de cette littérature spécifique, la naissance de ce que Nathalie Prince appelle « le sentiment de l'enfance⁴ ». Ainsi, selon lui, la première période, allant du XVIIème siècle au milieu du XIXème siècle, se caractérise par la négation de l'enfance ou l'enfant sauvage. De la sorte, durant cette période, l'enfant est apparenté à un petit sauvage

¹ Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Paris : Odile Jacob, p. 13

² Docter, P., *Monstres et Cie, (Monsters inc.)*, Pixar Animation Studios/Walt Disney Pictures, New-York, 2001

³ Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette éducation, pp. 58-63

⁴ Prince, N. (2012). *La littérature de jeunesse*. (1^{ère} éd. 2010). Paris : Armand Colin, p. 27

qu'il faut civiliser, éduquer, en lui proposant des modèles d'une morale pure et généreuse dont il s'imprènera.

S'ensuit alors une seconde phase dont *Les aventures de Jean-Paul Choppart*¹ créées par Louis Desnoyers sont un symbole, celui de l'adulte en devenir. Pour la première fois, des œuvres décrivent des enfants terribles et, comme l'indique Annie Renonciat, « [...] apparaissent de nouvelles représentations de l'enfance qui admettent désormais l'enfant terrible à côté de l'enfant sage des ouvrages de la génération précédente². »

On se rapproche donc de plus en plus de l'enfant turbulent faisant des sottises mais aussi déterminé et généreux autrement dit l'enfant considéré dans toute sa complexité. Ainsi, l'enfance apparaît-elle et l'enfant devient « une terre féconde dans laquelle pas une semence ne se perd ; ce qui importe, c'est qu'il ne soit semé que de bons grains³ ».

La troisième phase est illustrée par l'apparition dans les œuvres pour la jeunesse de vigoureux sauvageons. Dans ce nouveau paradigme, Il y a une vie avant l'âge adulte et l'enfant en lui-même vit nombre d'évènements spécifiques parce qu'il est un enfant sans qu'il soit nécessaire de le relier aux adultes (la morale, l'éducation, le futur, la famille et l'école). De plus, les théories de Freud commencent à être connues et les enfants ne sont plus considérés comme bons ou mauvais mais comme « pervers polymorphes⁴ » : un grand curieux, une énergie qui ne demande qu'à s'investir. On songe déjà moins à l'éduquer qu'à lui permettre de se construire, à partir de ses ressources personnelles. Citons, pour illustrer cette époque Louis Pergaud qui, dans sa préface de *la guerre des boutons*, écrit en 1912 :

« J'ai voulu restituer un instant de ma vie d'enfant, de notre vie enthousiaste et brutale de vigoureux sauvageons dans ce qu'elle eut de franc et d'héroïque, c'est-à-dire libérée des hypocrisies de la famille et de l'école⁵. »

Puis, Jean Fabre, l'un des fondateurs de l'école des loisirs, qui, huit ans plus tôt, s'empare de cette image pour l'infléchir vers une nouvelle représentation, écrit :

¹ Desnoyers, L. (1839). *Les aventures de Jean-Paul Choppart*. Paris : La revue des enfants

² Renonciat, A. (1998). *Livres d'enfance, livres de France*. Paris : Hachette, pp. 70-71

³ Gourévitch, J.-P. (1988). In *La littérature de jeunesse dans tous ses écrits* (anthologie de textes de référence. 1529-1970). CRDP de Créteil

⁴ Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (1^{ère} éd. 1905). Paris : Gallimard, p 24
Freud qualifie l'enfant de « pervers polymorphe » pour exprimer le fait qu'il découvre son corps et le monde autour de lui à travers ses pulsions partielles. Il veut simplement rappeler que nous sommes tous passés par une étape première dans notre vie sexuelle (d'abord non génitale puis génitale) où la satisfaction de chacune des zones érogènes a prévalu pour elle-même. Pour l'enfant, cette découverte est saine car elle accompagne le passage d'un stade à l'autre. En revanche, s'il n'est plus transitoire et occasionnel, ce mécanisme est considéré comme un mode relationnel pathologique.

⁵ Pergaud, L. (1912). *La guerre des boutons*. Paris : Le mercure de France

« L'enfance ne vaut plus seulement pour ce qu'elle est intrinsèquement, elle se caractérise par un dynamisme créatif qui, maîtrisé, permet à l'enfant de trouver sa place dans la société : l'album est avant tout un jeu : le jouet éducatif par excellence (...) L'activité spontanée de l'enfant est ludique. C'est par le jeu que l'enfant se révèle tel qu'il est et c'est par le jeu qu'il s'épanouit. Le jeu est invention, fantaisie, liberté. Chez l'enfant, il déclenche un dynamisme créatif qui oscille entre l'imaginaire et le réel. Il constitue une première approche du monde organisé par les adultes. Par le jeu, l'enfant apprend à se situer dans son environnement, il apprend à évoluer dans des situations qu'il choisit, adapte et renouvelle à son gré. Par le jeu, il met en œuvre ce qu'il apprend à connaître en le maîtrisant, en le soumettant à sa fantaisie¹ ».

Enfin, la quatrième et dernière période correspondant à notre modernité rend son statut de sujet à l'enfant. Jacky Chassagne écrit d'ailleurs :

« Nous partons du principe que les enfants sont, dès le plus jeune âge, des personnes en conquête d'autonomie, de responsabilités à qui il faut donner des conditions de vie épanouissantes dans le respect des différences, sans dressage, sans normalisation et sans pénalisation d'aucune sorte² ».

L'intrication entre culture et psychisme

Ce premier état des lieux soulève quelques questions et problèmes. En effet, nous avons vu, qu'au cours du temps, s'étaient développés de manière parallèle un sentiment collectif de l'enfance, l'enfant étant considéré pour lui-même, ayant une réalité propre, une autonomie à conquérir et paradoxalement, une perte des repères collectifs pour chaque enfant en devenir, les repères sociaux et culturels ne parvenant plus à proposer une assise solide pour un développement psychique pleinement satisfaisant (donc cognitif mais cela reste à montrer). Est-ce à dire qu'il faille revenir à un modèle antérieur où, à nouveau, l'enfant redeviendrait un sauvage à éduquer et, où les œuvres qu'on lui proposerait reprendraient ce manichéisme qui a pu faire ses preuves à une époque ? Evidemment non, ce serait impossible car la conquête a fait son œuvre et les terres inconnues ne le sont plus. Il n'est pas souhaitable d'en appeler à ce retour car le respect d'antan était un respect de soumission. Le respect de demain,

¹ Fabre, J. (1973). L'album, miroir de l'enfance. In D. Escarpit. *Les exigences de l'image dans le livre de la première enfance*. Paris : Magnard, pp. 17-18

² Chassagne, J. (1983). *Les rois nus. Pour un nouveau statut de l'enfance*. Paris : Casterman, p. 177

effectivement à souhaiter, doit être justifié par ce monde d'adultes qui montre chaque jour ses failles. Les enfants sont devenus insoumis et, parallèlement, aptes à créer un monde plus intelligible et intelligent.

Une deuxième question se pose : la littérature de jeunesse serait-elle un simple reflet de ce sentiment de l'enfance changeant au cours du temps ou, au contraire, en serait-elle en partie responsable ? Pour amener des éléments de réponse et afin de montrer qu'une vision intermédiaire devrait être plus réaliste, interrogeons ce que l'on appelle la littérature dans une visée d'explicitation du lien qui existe entre le psychisme individuel et la culture, collective. Finalement, c'est la culture au sens large et la littérature de jeunesse spécifiquement que nous nous proposons d'interroger avec ce postulat que la culture est une production prenant racine dans un collectif ayant un passé qui s'actualise sans cesse et dont la rencontre avec un individu résonne avec ce dernier d'une manière plus intime et individuelle.

L'ethnopsychanalyse est intéressante car elle permet de mettre en évidence la nature de ce lien entre individuel et collectif. Il s'agira donc d'interroger cette discipline. Puis, nous reviendrons sur notre modernité avec ce nouvel éclairage en espérant qu'il nous permette finalement d'aborder, dans un troisième temps la question de la réception d'une œuvre : réception d'une même œuvre à différentes époques et réception des « nouveaux contes de fées ».

Nous allons donc entamer cette lourde tâche d'étudier d'un peu plus près la relation qui lie l'aspect culturel et individuel, aspect qui nous intéressera tout au long de notre travail. Ceci a pour préalable de tenir pour vrai qu'un individu est aussi, en plus d'être un sujet façonné par son histoire personnelle, un être de culture. Grossièrement, l'on pourrait avancer l'argument selon lequel la famille est un vecteur des mœurs, des coutumes et de toutes les règles sociales établies (c'est, selon Olivier Reboul, un des aspects de l'éducation : « élever un enfant¹ »). Ainsi, d'emblée, avons-nous un aperçu de ce lien culture-psychisme : si les règles implicites ou même explicites d'une société changent avec l'assentiment plus ou moins marqué des communautés plus restreintes comme les familles, alors ces dernières se trouvent porteuses de ce nouveau discours et l'on devrait pouvoir en approcher les conséquences, au moins partiellement, au niveau de l'individu qui, lui, va former ses *imagos* parentales, son identité et plus tard ses identifications à partir de cette famille. Nous allons donc tenter d'approcher cette intrication sous l'angle que résume cette question : quel type de lien existe-

¹ Reboul, O. (1994). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, pp. 15-19

t-il entre l'aspect culturel et individuel et quelles conséquences entraînerait un changement dans l'un de ces deux domaines ?

En tant que discipline hybride porteuse d'une double compréhension (culturelle et individuelle), l'ethnopsychanalyse paraît pertinente à consulter. En effet, cette discipline, qui tend à comparer des faits psychiques interculturels nous apprend que la nature du lien entre culture et psychisme est aussi valable au niveau intraculturel car une culture, quelle qu'elle soit, aurait les mêmes buts partout dans le monde, ceux notamment de différencier des couples de catégories antinomiques. Dans son *Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Tobie Nathan note à ce propos:

« Les anthropologues nous ont appris que tout homme est un être de culture. Cela signifie que parmi les mécanismes invisibles qui organisent le psychisme – par exemple, ceux à l'origine de phénomènes aussi déterminants que l'hallucination, le rêve, le refoulement ou même l'épreuve de réalité – il en est un qui est la capacité à acquérir une culture et, par là-même, une langue. Certes, les cultures sont diverses, mais la nécessité d'en acquérir une pour être homme est la loi. On peut même dire que les deux propositions « L'homme est un être de culture » et « l'homme est un être doué de psychisme », sont rigoureusement équivalentes¹ ».

D'emblée, Nathan introduit l'importance de la culture pour l'homme, reste à savoir comment il les considère l'une envers l'autre. Selon lui, l'une des fonctions de la culture est de fournir à l'individu une conceptualisation de la délimitation entre dedans et dehors. Par exemple « nous sommes des hommes et non des animaux » (nature/culture), « nous sommes des français et non des anglais » (culture/autre culture). Mais à l'intérieur même d'une culture, il existerait aussi toute une série de couples conceptuels antagonistes qui serviraient à la structuration et à l'orientation des membres de la culture dans un univers qui devient par là même codé et par conséquent prévisible, « caractérisé à la fois par les ressemblances et différences mutuelles reconnues² » comme l'indique François Galichet. De la sorte, quand les adultes transmettent une culture à leurs enfants, ils mettent à sa disposition, outre le contenu, une structure complexe constituée d'oppositions enchevêtrées, selon le modèle dedans/dehors. Il s'agirait précisément de la structuration culturelle. Dans un même mouvement, l'enfant acquerrait cette culture (il peut dire « je suis un Français ») et son statut de sujet grâce au langage (il peut simplement dire « je »).

¹ Nathan, T. (1992). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. (1^{ère} éd. 1986). Paris : Dunod, p. 29

² Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Paris : Milan, p. 136

Autrement dit, un changement dans la structure d'une société (comme l'indiquent Lévine et Dévelay) devrait également engendrer un changement dans la formation des limites du sujet. Pour tenter de mieux comprendre, il nous semble qu'un regard lacanien¹ pourrait nous être utile afin d'éclairer ce passage de la « groupalité traditionnelle² » à la « néogroupalité³ » qu'évoquaient Lévine et Dévelay plus avant.

Lacan a mis en évidence l'existence de deux discours antagonistes qui permettent d'expliquer les mutations sociétales et leur implication sur le sujet. Le premier, dit « discours du maître », interdit à l'individu l'accès à l'objet de son désir, celui qui le comblerait parfaitement. Il lui interdit catégoriquement l'accès à cette jouissance, posant ainsi une limite qui ne pourra pas être remise en question. C'est à partir de ce manque fondamental et limitant que l'individu pourra se structurer et qui représente ce que Lévine et Dévelay nomment la « groupalité traditionnelle ». A l'inverse, pour qualifier ce qui caractérise et organise la société actuelle, Lacan évoque le « discours capitaliste » pour lequel il n'est plus question de barrer l'accès à cette jouissance supposée. Au contraire, il suggère à l'individu qu'il peut avoir accès à cet objet pourtant fondamentalement inaccessible. C'est ce qui a d'ailleurs fait dire à Serge Lesourd :

« Le discours dominant du libéralisme économique a bien retenu la première leçon de la psychanalyse : la satisfaction est le but égoïste de toute vie humaine. Mais il a oublié la seconde qui en est inséparable : toute jouissance ne peut être que limitée, incomplète pour préserver la cohésion du groupe social⁴. »

Philippe Meirieu dénonce d'ailleurs aussi le rôle des médias dans la propagation de ce discours. Il écrit :

« Et toutes ces réclames susurrent à l'oreille des jeunes téléspectateurs : Fais ton caprice... Si tes parents t'aiment vraiment, ils te donneront satisfaction. S'ils ne le font pas, c'est qu'ils ne t'aiment pas⁵. »

¹ Lacan, J. (1964). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil, résumé

Nasio, J.-D. (2001). *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Payot, résumé

Melman, C. (1991). *La jouissance Autre. Clinique Psychanalytique*. Paris : bibliothèque du trimestre analytique, résumé

Dor, J. (2002). *Introduction à la lecture de Lacan : l'inconscient structuré comme un langage. La structure du sujet*. (1^{ère} éd. 1985). Paris : Denoël, résumé

² Lévine, J. & Dévelay, M. *Pour une anthropologie des avoires scolaires*. *Op. cit.* p. 33

³ *Ibid.* p. 34

⁴ Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet ? Des discours aux parlottes, la mutation de la subjectivité*. Paris : Erès humus, idée générale

⁵ Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. *Op. cit.* p. 24

Les nouvelles voies offertes par la littérature de jeunesse

Que peut nous apprendre l'étude de l'évolution de la littérature de jeunesse concernant ce changement de paradigme ? Comment l'illustre-t-elle et qu'apporte-t-elle qu'une simple visée théorique ne peut rendre compte ? Comme nous l'avons montré lorsque nous avons étudié l'émergence du sentiment de l'enfance à travers le temps grâce aux œuvres pour la jeunesse, l'on est passé d'œuvres inculquant une morale supposée supérieure à des œuvres libérées de ce carcan mais, par là-même, beaucoup plus ambiguës pour les enfants voire franchement transgressives :

« - Pierre, mange ta soupe !

- Nan ; j'veux pas ! »

Voilà ce que l'on peut lire dans *Cornebidouille*¹ lorsque tous les membres plus âgés de sa famille enjoignent Pierre d'avaler sa soupe et qu'il leur répond insolemment « Nan ; j'veux pas ! »

Son père tente alors de lui faire peur en le menaçant de la venue d'une affreuse sorcière nommée Cornebidouille face à laquelle tous les enfants succombent, obligés finalement de manger leur soupe (et la soupière avec). Mais c'est mal connaître Pierre qui se fiche de ces sornettes et qui, lors de sa rencontre avec l'ignoble créature, finit par la mettre dans les toilettes après avoir usé de ruses audacieuses. Cette œuvre illustre bien ce que nous avons vu : Pierre est un enfant d'aujourd'hui. Il se joue des menaces des adultes et pour cause, il n'y a rien à y comprendre. On peut manger de la soupe pour avoir des forces, pour *grandir* éventuellement, mais pas pour faire plaisir à un *surmoi* dépassé.

Est-ce à dire que la littérature de jeunesse participe de cette carence de repères dont souffrent les enfants et l'encourage ? Il n'en est rien. Pour comprendre un peu mieux ce qui se joue dans la rencontre entre un livre de jeunesse et un lecteur et notamment à l'école, Georges Jean dans son ouvrage *Pour une pédagogie de l'imaginaire*² fait un inventaire des arguments qui prônent une prise en compte de l'imaginaire à l'école. Avec son aide, nous définirons donc ce qu'est l'imaginaire, verrons en quoi c'est un concept clé dans cette partie traitant de l'individu collectif bien qu'assez renié notamment par la « toute puissance »

¹ Bertrand, P. & Bonniol, M. (2008). *Cornebidouille*. (1^{ère} éd. 2003). Paris : L'école des Loisirs, p. 2

² Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. (1^{ère} éd. 1976). Paris : Casterman

scientifique puis, enfin, nous verrons en quoi cet éclairage donne un nouveau regard sur la littérature de jeunesse.

Ainsi, l'auteur commence par partager avec nous sa vision de ce que devrait être une pédagogie intelligente et intelligible :

« Winnicott montre, en effet, que le langage, et surtout le langage qui exprime l'imaginaire, sous forme de contes, de comptines, de poèmes, devient une sorte d'objet transitionnel dans la mesure où il est en même temps émanation de notre être et hors de notre être. Comme si l'imaginaire, lorsqu'il exprime le plus intimement notre moi, se projetait en même temps plus efficacement et dans les autres « moi ». Une pédagogie de l'imaginaire est bien une pédagogie transitionnelle, cultivant l'individu dans sa relation avec lui-même et avec le monde extérieur¹. »

Nous retrouvons ici une excellente analogie avec ce que nous avançons plus avant, c'est-à-dire que la littérature, en stimulant l'imaginaire des élèves, leur permettrait de construire un couple conceptuel antagoniste moi/non moi, les deux se développant de manière concomitante avec l'idée sous-jacente que pour avoir de bonnes relations à soi et aux autres, il faut être capable d'envisager ce que pense l'autre, de se mettre à sa place dans un mouvement d'ouverture. Ainsi, rencontrer des *Pierre* comme dans *Cornebidouille* ne risque pas de semer l'anarchie dans nos sociétés, au contraire : rencontrer Pierre, c'est donner une place à un désir de domination, le reconnaître, l'envisager à bonne distance dans l'imaginaire de la fiction et revenir dans le réel, enrichi de cette connaissance non bridée, authentique, donc apte à maintenir saines des relations à soi et aux autres. C'est contrebalancer le mythe moderne qui voudrait idéaliser l'enfance.

Ainsi, Georges Jean prône-t-il une véritable « respiration de l'imaginaire² » dans un mouvement de transgression nécessaire. Il indique que la stimulation de l'imaginaire est une véritable « rupture et (une) transgression dans le sens où l'enfant est amené à découvrir par lui-même d'autres mondes que le monde dont il est le centre³ ».

Si l'on résume, il est possible de dire que la manière dont la société actuelle considère l'enfance a changé. L'enfant a acquis une réalité propre. Les livres pour la jeunesse s'en trouvent également différents, plus authentiques, plus proches de la réalité et,

¹ *Ibid.* p. 12

² *Ibid.* p. 13

³ *Ibid.* p. 14

paradoxalement, plus aptes à développer l'imaginaire des élèves. Comme l'a montré Julie Schutz en étudiant l'utilisation moderne des figures messianiques dans la littérature de jeunesse, les figures mythiques tendent aujourd'hui à transmettre une pensée critique des figures traditionnelles « pour promouvoir la pertinence d'un agir libre et vivant sur le monde¹. »

Mais alors, étant entendu que les enfants peinent plus qu'avant à se structurer et que les œuvres reconnaissent à l'enfant un statut propre, quel rôle le livre pour enfant pourrait-il jouer, outre cette stimulation imaginaire qu'il provoque pour aider l'enfant à grandir et apprendre ? Poursuivons avec Georges Jean qui écrit :

« L'acte d'imagination consiste, dans tous les cas, parce qu'il est projection, en la reprise d'un passé, non pas pour conserver ce passé mais pour le transfigurer. Cette reprise effectue un entraînement vers l'avenir. Il en est de tout imaginaire comme dans les contes que l'enfant écoute avec l'impatience de savoir ce qui se produira après...[...] Là se trouve l'originalité de la temporalité des imaginaires : ils opèrent un dépaysement, ils nous font sortir des sentiers battus, ils nous transportent ailleurs. Ainsi, l'image éclair, le rêve, la métaphore, l'art, le fantastique, la rêverie etc. Ils s'accompagnent donc du sentiment plus ou moins fort, d'une perte de soi (perte de nos habitudes, de nos concepts de nos perspectives...) [...] leur imprévisibilité, c'est la révélation pour l'individu qu'il a plus de possibles qu'il ne croyait en posséder. A ce niveau se situe le dédoublement. L'imaginaire révèle au rêveur qu'il est potentiellement autre qu'il le croyait². »

Ainsi, la littérature de jeunesse qui évolue en même temps qu'évoluent les mœurs et la culture jouerait ce rôle compensatoire de ce qui fait défaut dans l'espace-temps dans lequel elle apparaît. En effet, une perte de repères collectifs se fait jour et provoque des turbulences dans le développement affectif au niveau individuel et voilà que la littérature de jeunesse en appelle de façon plus appuyée à des thèmes traitant de la différenciation, du changement de statut. Elle n'avait pas besoin de le faire avant car la question ne se posait pas. D'une certaine manière, tout se passe comme si la littérature de jeunesse venait en lieu et place de ce que les instances éducatives peinent à assumer et à penser. Mais qu'en est-il des œuvres qui ont

¹ Schutz, J. *Messianité et adolescence dans trois œuvres de littérature de jeunesse du tournant du XXIème siècle : His dark materials, La Moïra, The hunger games*. In Prince, N. & Servoise, S. (dir.). (2015). *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*. Rennes : P.U.R., p 98

² Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Op. cit. p. 56

traversé les temps et qui se voient relues, réappropriées à des époques bien éloignées de celles de leur création ? *Le petit Poucet*¹ en dit long sur l'époque actuelle.

Hans Robert Jauss² note que le sens d'une œuvre change selon l'époque où elle est lue. Comme l'œuvre est invariable, il en conclut que ce sont les lecteurs qui ont changé. Parallèlement, ces mêmes œuvres sont incessamment reprises, transformées, parodiées etc. C'est ce qu'explique Serge Tisseron lorsqu'il compare *Le petit Poucet*³ de Olivier Dahan au conte traditionnel tel que nous le connaissons. Il indique que le film est fidèle aux problématiques existentielles dont traite le conte « notamment l'angoisse de séparation et l'angoisse d'être humilié du fait de la petitesse de l'enfant⁴. » Néanmoins, certains changements sont tout à fait intéressants : en effet, le film met en scène un soldat et invente une idylle entre le Petit Poucet et une jeune ogresse en révolte contre son père. Enfin, c'est une reine à qui l'on confie l'autorité de la cité et non un roi comme l'avait imaginé Perrault. Tisseron nous propose alors son interprétation vis-à-vis de ces changements : il indique que, selon lui, la mise en scène d'un guerrier à la jambe de fer et l'utilisation d'un masque de métal par l'ogre indiquent que l'on est passé d'une violence humaine à l'époque de Perrault à une violence métallique et inhumaine, hantise contemporaine. De plus, la jeune ogresse qui aide le Petit Poucet reflète une évolution des mœurs concernant les femmes tout comme l'existence d'une reine à la place d'un roi. Enfin, l'attitude de cette même reine est signifiante, en accord avec Tisseron :

« Tout d'abord elle est généreuse car elle distribue de l'or aux familles pendant la famine alors que dans le conte de Perrault, la somme reçue par les parents du Petit Poucet correspondait à une dette de leur seigneur dont ils n'attendaient plus le remboursement. Elle incarne donc une mère attentive et prévoyante, aux antipodes des personnages traditionnels de marâtre des contes de fées mais qui renoue avec les vierges du bon secours du Moyen Âge⁵. »

Cette comparaison entre une même œuvre à des époques différentes amène à penser la question de la prise en charge par les sociétés humaines des grandes questions selon les trois plans de la réalité, de l'imaginaire et du symbole. Cette question sera principalement abordée lors des analyses d'albums que nous avons choisis pour notre expérimentation mais citons

¹ [Anonyme] (1697). *Le petit Poucet*. Conte de tradition orale recueilli par Charles Perrault

² Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, idée générale

³ Dahan, O. (2001). *Le Petit Poucet*. BAC Films

⁴ Tisseron, S. *Les bienfaits des images*. pp. 19 - 20

⁵ *Loc. cit.*

d'ores et déjà Gabrielle Rubin qui soutient la thèse de l'existence « d'un continuum dans le devenir de l'être humain, et que de même que le développement de l'embryon reproduit celui du vivant, l'évolution de nos sociétés se calque sur celle de l'enfant¹. » Ainsi, l'auteure poursuit en rappelant que le premier *objet* d'amour de l'enfant est sa mère : « elle est pour lui la divinité tutélaire, celle qui l'aime, qui le protège de tous les dangers et dont la puissance le met à l'abri du malheur². » Parallèlement, elle explique que cette phase, au niveau culturel, correspondrait au temps où une Déesse Mère toute puissante régnait sur les tribus européennes et proches orientales comme en témoignent par exemple l'existence de ces statuettes représentant des femmes aux formes abondantes et généreuses. Vient ensuite dans le développement de l'enfant le moment où cet *objet* premier, la mère, sans disparaître ni du conscient ni de l'inconscient voit pourtant sa toute puissance fantasmatique s'amenuiser au profit de celle du père qui devient « le protecteur invincible et le modèle auquel désirent s'identifier le garçon et la fille suivant des modalités différentes³ ». D'un point de vue collectif, Rubin écrit :

« Vint ensuite la primauté du père et de ses symboles : tout comme le père était le chef incontesté de la famille, le roi (l'empereur, le tsar...) était le chef tout puissant du pays, et Dieu (monothéiste, comme Yahvé ou Père des autres Dieux comme Jupiter la force suprême qui commandait à toute l'humanité⁴ ».

Enfin, l'enfant parvient à la période de la latence où d'autres intérêts viennent occuper son esprit : c'est le temps de la socialisation, des bandes de camarades, le début de l'autonomie. C'est le moment où, sans se détacher encore des parents, une grande partie des affects vont s'investir dans le groupe de pairs. Or, d'un point de vue sociétal et selon Rubin, « nous sommes actuellement dans ce qui correspond à la latence, dans une période où l'idée de Dieu est contestée, où la royauté est constitutionnelle et où la puissance du père décline fortement. » Elle ajoute : « Nous sommes à l'aube d'un temps où le besoin de sécurité et de chaleur humaine sera fraternellement fourni par le groupe. Ce sera lui qui viendra remplacer les puissances tutélaires précédentes qui, déjà aujourd'hui, ont perdu leur autorité jusque là irrécusable⁵ ».

¹ Rubin, G. 2004. *Le déclin du modèle oedipien*. Paris : L'Harmattan, préface

² *Loc. cit.*

³ *Loc. cit.*

⁴ *Loc. cit.*

⁵ *Loc. cit.*

Cette visée pourrait expliquer pourquoi, dans *Le petit Poucet*, une figure dure et autoritaire a été remplacée par une femme aimante et infiniment bienveillante ce qui participerait de ce changement de paradigme où, comme le rappelle Rubin, au fil de l'Histoire, « la puissance maternelle disparaît peu à peu et le nombre de mères qui ne sont plus là pour leur indiquer le chemin, mais qui se comportent en servantes de leurs enfants, croît de façon continue : (...) elles sont peu à peu passées de l'état de mères à celui d'adoratrices¹ ».

Ainsi, en accord avec ce qui a été vu et pour résumer les apports de cette partie, nous dirions qu'une tension extrêmement forte existe entre l'aspect individuel et collectif des individus. Cette tension est tout à fait palpable actuellement car l'organisation de ces deux aspects change, mute. La partie visible de cet iceberg (présent depuis toujours, rappelons-le), ce sont les individus eux-mêmes qui parviennent plus difficilement que jamais à se structurer et l'art, la littérature de jeunesse qui illustrent ces changements, s'appuyant sur un passé et tentant de refléter un présent pour *parler* aux individus et leur proposer non pas *la vérité* (comme c'était le cas avant que l'enfant ne soit considéré pour lui-même) mais une solution, un éclairage, une compréhension du monde sont un témoin puissant de cette mutation. Ainsi comprenons-nous que cette littérature de jeunesse est un véritable objet ou même espace (imaginaire) transitionnel au sens de Winnicott. C'est en effet un espace médiateur entre le réel et l'imaginaire, l'individu et la collectivité, le moi et le non moi. C'est aussi un espace dans lequel on s'aventure avec hardiesse et angoisse car il est par définition, *autre* mais duquel on revient enrichi et apte à mieux prendre en compte la réalité : la tête dans les nuages et les pieds sur Terre. Les contes de fées changent avec les individus et laissent transparaître l'imaginaire que certains voudraient réduire au maximum car ne pouvant être défini comme objet scientifique d'étude mais qui, néanmoins, ne cesse et ne cessera jamais de se faire entendre.

Isabelle Cani, à propos de Peter Pan qu'elle définit comme représentant du mythe dominant du XX^{ème} siècle, écrit :

« Peter Pan est peut-être un mythe par ce qu'il exprime avec une netteté inoubliable une possibilité de l'être humain : celle de ne pas devenir adulte. Il incarne ce refus avec l'ambivalence qui caractérise toutes les figures mythiques : il est bon et mauvais,

¹ *Ibid.* p. 17

pitoyable et enviable. L'œuvre célèbre un fantasme réalisé et met en garde contre un danger mortel ».

Elle ajoute :

« Il y a mythe parce qu'il y a rencontre, conjonction historique et unique entre désir éternel de l'être humain et problème précis d'une époque. Un mythe vivant n'est pas intemporel : il est actuel et peut le rester des siècles durant. Celui de Peter Pan est aujourd'hui le plus vivant de tous car il excelle à nommer ce qui nous hante : le refus de l'âge adulte et, à travers lui, remise en cause de tout un projet de civilisation¹. »

Conclusion partielle

Les changements sociétaux et culturels, parce qu'ils déterminent pour une large part les piliers sur lesquels prendront appui les individus pour se développer et construire leur vie future, vont dans le sens d'une perte de repères. Or, l'école, qui s'était construite pour et dans une société qui a changé, n'est plus à même de répondre aux besoins de tous les jeunes qui la fréquentent aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle il devient nécessaire de réfléchir à la manière de considérer ces changements et de déterminer les enjeux que revêt l'école de demain.

¹ Chassagnol, M. (dir.), Cani, I. & Prince, N. (2010). *Peter Pan. Figure mythique*. Paris : Editions Autrement, pp. 113-134

2) Enjeux des mutations contemporaines pour l'école de demain

L'enfant et *a fortiori*, l'enfant à l'école, même s'il y est bien intégré et s'y sent bien, a autour de lui un discours qui *excite* son *ça*¹. Il se trouve donc pris dans des injonctions paradoxales d'ordres social, affectif, culturel, symbolique. Il doit se structurer avec ce que la société a fait du Père². De plus, être divisé par nature et croire que l'on peut être complet, encouragé par le monde des adultes, peut mener à de graves troubles de la personnalité³ que l'école ne devrait plus nier sous peine d'être rudement maltraitée. Alors, comment considérer les enjeux majeurs de l'école ? Quelle devrait être cette école qui accueille des enfants qui peinent à se structurer individuellement et socialement et dont « [...] le Moi social ne parvient plus à faire face à la désappartenance et la déparentalisation et qui donc laisse la place au Moi de la cave (lieu du *ça*, de la symbiose, la mégalomanie, les transgressions œdipiennes... Mais aussi les mémoires des défaites⁴. » Quel est ce projet qui pourrait permettre à l'école, aidée par la littérature de jeunesse, de jouer le rôle d'espace tiers, court-circuitant le *moi* de la dualité, de la symbiose d'avec la Mère, de la toute puissance et de la jouissance sans entrave sans revenir à un autoritarisme désuet?

Martha Nussbaum dans *Les émotions démocratiques*⁵ part du constat que ce discours capitaliste évoqué plus haut aurait déteint sur la sphère éducative. Elle évoque notamment le développement de plus en plus prégnant dans le monde (occidental notamment) de l'éducation tournée vers le profit visant prioritairement à doter les apprenants d'une quantité de capacités et de compétences qui leur permettront d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée. Georges Jean partage cette conception et avance :

¹ Laplanche, J. & Pontalis J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (1^{ère} éd. 1967). Paris : PUF, p. 56

Le *ça* est une des trois instances distinguées par Freud dans sa deuxième théorie de l'appareil psychique. Le *ça* constitue le pôle pulsionnel de la personnalité.

² L'instance paternelle représente le tiers qui permet de poser les limites nécessaires au développement harmonieux de la personnalité. Elle ne coïncide pas nécessairement avec le père réel et peut être représentée par certaines institutions (l'école, un club sportif...) qui jouent le même rôle, celui de permettre à l'enfant d'abandonner une certaine forme de toute puissance pour investir le monde extérieur et notamment entrer en relation avec autrui.

³ Les psychoses comme la paranoïa ou la schizophrénie sont des pathologies qui émanent d'une perturbation de la relation libidinale à la réalité. (*Vocabulaire de la psychanalyse*. *Op. cit.* p. 356)

⁴ Lévine, J. & Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F., p. 33

⁵ Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^{ème} siècle ?* Paris : Climats, introduction

« Il faut reconnaître que l'éducation telle qu'elle est objectivement vécue, privilégie telle ou telle faculté, morcelle l'individu, sacrifie, - sous la pression de facteurs socio-économiques que personne, d'ailleurs, ne songerait à nier – la formation de l'être au rendement immédiat¹ ».

Philippe Meirieu résume cela en écrivant :

« En matière scolaire, les choses, aussi, sont devenues très compliquées. Certes, nous croulons sous les livres et les revues qui nous assomment de conseils techniques sur le choix du meilleur établissement, la meilleure manière de dialoguer avec les professeurs ou de choisir des cours particuliers. Certes, nous avons accès, sur Internet, à une multitude de données et d'informations, tant dans le registre des choix de carrières que dans celui des conseils en matière de comportement psychologique. Mais tout cela relève plus de la mécanique que de ce qui pourrait véritablement faire sens, donner une direction à notre action éducative et préparer nos enfants à réussir, tout à la fois, leurs apprentissages scolaires, leur projet de vie et le rôle qu'ils devront jouer dans un monde qui a bien besoin d'eux² ».

Nous retrouvons ici cette idée d'immédiateté entre le désir et la rencontre avec l'objet censé le combler. Or, comme l'indique Philippe Meirieu, l'éducation doit permettre de « desserrer la mâchoire entre la pulsion et l'acte pour laisser la place à l'émergence et à la structuration de ce que l'on nomme selon l'obédience, la raison ou l'âme, le jugement ou la conscience³ ».

De même, à cette éducation tournée vers le profit, Martha Nussbaum oppose l'éducation pour la démocratie et l'égalité. Une démocratie demande à ses citoyens participation, ouverture, indépendance d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par l'acquisition de capacités critiques et empathiques. Or, ces capacités sont développées, cultivées par les arts et les humanités, plus exactement par une certaine pratique des humanités : non pas la transmission de contenus caractéristiques d'une culture, mais une pratique intellectuelle perfectionniste, formatrice des émotions, par la diversité et l'intensité des expériences. L'éducation pour le profit sape les conditions mêmes du fonctionnement ordinaire de nos sociétés démocratiques. L'éducation démocratique nous rend meilleurs en exposant notre sensibilité à la différence. Pour elle, les futurs citoyens ne peuvent devenir

¹ Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire. Op. cit.* p. 19

² Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 12

³ *Ibid.* p. 25

capables de respect et d'égalité démocratiques qu'à condition qu'ils développent des émotions et de l'imagination. S'agirait-il de prendre en considération l'enfant affectif côtoyant l'enfant cognitif lequel est beaucoup plus noble aux yeux de la société ?

L'auteur nous apprend également que la réhabilitation de ces émotions et de cet imaginaire comme mode de connaissance exige la reconnaissance de notre vulnérabilité, et le renoncement à la position de dominant et à un modèle intellectuel fondé sur une rationalité univoque. Cet élément, central dans la philosophie de Nussbaum, permet de faire voir et de subvertir les hiérarchies implicites dans les idéaux des humanités traditionnelles, et de montrer que leurs défenseurs doivent aussi se départir de l'attitude acritique qui pose en universel des conceptions bien spécifiques en termes de genre et de culture (celles de *l'honnête-homme-blanc-occidental*) – et écarte la diversité des voix : ainsi de la stigmatisation rituelle (en France notamment) du *politiquement correct*, qui est l'expression usuelle de cette domination. Finalement, comme l'indique Olivier Reboul, peu de changements ont eu lieu depuis le XIX^{ème} siècle. En effet, le philosophe rappelle que durant ce siècle, être éduqué avait un lien étroit avec le savoir-vivre, les bonnes mœurs de la classe supérieure et que, finalement, être éduqué revenait à être adapté aux normes de cette classe sociale.

Et finalement, qui détermine, et comment, les sources acceptées des émotions démocratiques ? Si les émotions légitimes, bonnes, sont cultivables par les grandes œuvres, de Platon et Mozart à Henry James, c'est bien encore une fois une culture élitiste qui trace les limites de la démocratie, et de ses modalités d'expression. La force aujourd'hui des appels à la démocratie dans les pays où elle veut émerger, et à plus de démocratie et d'expression dans les pays de tradition universitaire auxquels s'adresse Nussbaum, montre que les *émotions démocratiques* ne sont pas toujours élevées, rationalisables, contrôlables.

On voit donc à ce niveau-là que Nussbaum, plutôt que de forcer l'enfant à accepter les *grandes œuvres*, dites *nobles* et seules capables de faire grandir, cherche au contraire une forme d'adaptation à l'individu et à la société qui l'accueille. Elle refuse néanmoins l'éducation pour le profit où seul l'aspect technique (« la formation¹ » comme le dit Reboul) primerait sur toute autre forme d'enseignement moins utilitaire. Mais alors, qu'est-ce qui est visé derrière cela ? Est-il vraiment acceptable de relier le but ultime de l'école et le développement d'émotions, d'imagination, de démocratie ? Si les *grandes œuvres* ne sont

¹ Reboul, O. *La philosophie de l'éducation. Op. cit.* pp. 15 - 19

plus si adaptées à la plupart des besoins démocratiques parce que trop éloignées des préoccupations des enfants, quels supports utiliser alors ? Finalement, quel est le rôle de l'imaginaire à l'école ?

La place de l'imaginaire à l'école

Selon Georges Jean, « c'est par l'imagination [que] les enfants, les adolescents, les adultes, peuvent gagner leur propre autonomie dans la mesure où ils apprennent non seulement à apprendre, mais encore et peut-être surtout à créer et à s'inventer eux-mêmes. Une pédagogie de l'imaginaire est bien en effet une pédagogie de la *raison ardente*, raison par laquelle les techniques et les connaissances sont équilibrées et fécondées par cette *fonction de l'irréel* comme disait si fortement Gaston Bachelard¹ ».

Il va plus loin concernant cet imaginaire et va jusqu'à affirmer qu'en le reniant, il fait retour sans cesse sous des formes plus archaïques, en-dessous de la conscience et peut prendre la forme par exemple de prise de drogues, de comportements à risques où l'imaginaire est passé à l'acte. Il ne s'agirait donc pas de prendre cette question à la légère.

Pour Georges Jean, l'imagination serait cette « faculté par laquelle l'homme est capable soit de reproduire – en lui ou en se projetant hors de lui – les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite reproductrice) soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent ou non dans des paroles, des textes, des objets, des œuvres²... »

Il distingue ensuite l'imagination de l'imaginaire, ce dernier désignant, selon lui, des domaines, des territoires de l'imagination : imaginaire poétique, imaginaire corporel... (Concernant notre propos, nous emploierons indifféremment les deux termes). Si l'on soumet cette définition à la théorie psychanalytique, l'on se rend compte que l'imaginaire que nous qualifierons *d'imaginaire tourné vers le réel* (afin de le distinguer d'un imaginaire témoignant d'un onirisme délirant), est ardu à approcher. C'est tout sauf une errance de l'esprit car il s'agit d'être un récepteur actif d'images emmagasinées et/ou créateur d'images nouvelles. Si l'on rajoute à cela l'aspect collectif contenu dans toute œuvre pour la jeunesse, le défi devient gigantesque et extrêmement stimulant pour qui s'y intéresse. Nous dirions donc que dans la « groupalité traditionnelle » de Lévine et Dévelay, les aînés affirmaient aux plus jeunes que l'accès à la jouissance était interdit : c'était comme ça, personne ne remettait cela en cause, tout allant de soi. L'écueil de cette période, c'est l'absence d'intelligibilité. Au contraire, lors

¹ Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Op. cit. p. 13

² *Ibid.* p. 24

de la « néogroupalité¹ », les jeunes n'ont plus accès à ce pilier rigide (dans les deux sens du terme) sur lequel s'appuyer mais disposent d'un nouveau statut apte à pouvoir laisser libre leur imagination à travers des œuvres toujours plus authentiques. Tout devient pensable et, intrinsèquement, le barrage de la jouissance refait surface car on ne peut tout penser et l'on ne peut non plus tous penser la même chose. Finalement, là où, avant, Pierre aurait mangé sa soupe sous la menace de la venue d'une vieille sorcière qui l'aurait contraint à le faire, l'on est passé à un Pierre qui remet cela en question, interroge ces illusions et parvient même à créer du nouveau en parvenant à se jouer de cette sorcière bardée de clichés². D'autres ouvrages comme *Il y a un cauchemar dans mon placard*³ dans lequel le personnage principal entre en relation avec sa propre peur, son cauchemar, et finit par l'apprivoiser en retournant la situation possèdent la même caractéristique. Le livre est réaliste car il ne laisse pas croire au lecteur que ce petit garçon hardi n'aura plus jamais peur mais il indique que l'on peut, aujourd'hui, entrer en relation avec notre imaginaire, avec hardiesse et authenticité de manière à inventer sa propre vie sans que quiconque ne nous l'impose. C'est une chance, la difficulté résidant en ceci que l'on est laissé libre et que l'angoisse n'est jamais très loin car, comme le rappelle Philippe Meirieu : « rien n'est plus anxiogène que d'être obligé d'être libre⁴ ».

C'est ici qu'il est important de redéfinir le rôle de l'école, une école de l'imaginaire qui ne sacrifierait nullement ses objectifs d'instruction et d'éducation mais qui permettrait de donner droit de cité à cet aspect. Comment considérer cette intrication ? Georges Jean note que l'école privilégie le langage conceptuel au langage métaphorique, la plupart des élèves ne se sentant alors que peu concernés. Cela résonne avec les dires de Bachelard qui soutenait que l'alchimie avait considérablement retardé l'avènement de la chimie en tant que science mais avait paradoxalement considérablement enrichi le domaine de l'imaginaire⁵. Il conclut qu'il ne faut pas sacrifier la science à l'imaginaire ni l'imaginaire à la science et que l'école aurait intérêt à s'inspirer de cette démarche, le symbolique et la logique ne s'opposant pas, ainsi que l'avance également Pierre Emmanuel dans ce passage:

¹ Lévine, J. & Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F., p. 33

² Bertrand, P. & Bonniol, M. (2008). *Cornebidouille*. (1^{ère} éd. 2003). Paris : L'école des Loisirs
Nous faisons ici référence à *Cornebidouille* qui nous a servi, dans la partie précédente consacrée à l'enfant postmoderne, à illustrer les changements de la littérature de jeunesse dans leurs liens avec les changements sociétaux et culturels.

³ Mayer, M. (2010). *Il y a un cauchemar dans mon placard*. (1^{ère} éd. 1992). Paris : Gallimard jeunesse

⁴ Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. *Op. cit.* p. 40

⁵ Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin

« Un symbole fait penser sur deux plans, il a une double intelligence. L'entendement découvre en lui des articulations qui ne l'offensent pas et même le satisfont. Cet approvisionnement de la logique a des conséquences heureuses. Peu à peu, l'imagination se pénètre du sens de l'ordre, et l'entendement développe en soi l'instinct de l'analogie. Si bien qu'on peut parfois attribuer à la raison l'invention de certaines images et leur ordonnance à l'imagination¹ ».

Tous ces auteurs, à nouveau, apportent néanmoins une précision de taille: il ne s'agit en aucun cas de conduire l'enfant à se réfugier dans l'imaginaire pour ne pas affronter la réalité du monde. S'abandonner corps et âme à des songes, c'est mal rêver. C'est se perdre. Mal rêver ou rêver sans prendre en compte la réalité, c'est aussi l'écueil de notre modernité car là où la limite est attaquée, elle devient potentiellement anéantie. Or la limite est nécessaire, elle est ce qui donne sa juste place à l'individu à condition qu'il se l'approprie. Elle est donc ce qui inscrit le sujet dans l'espace et le temps, comme étant un individu membre d'une famille, elle-même faisant partie d'une lignée générationnelle, l'ensemble participant de l'aventure humaine. Il est donc bien important pour l'école de distinguer ces deux imaginaires qui n'ont que peu en commun et dont l'un est à proscrire.

Il est possible d'approfondir cette notion de l'imaginaire d'un point de vue anthropologique car comme nous l'avons appris, une tension existe entre, d'une part, l'horizontalité des relations qui s'établissent entre les jeunes, le rejet des règles établies par les aînés et, d'autre part, la nécessité de relier sa propre vie à celles de ses ancêtres, le présent ne s'éclairant que par une prise en compte du passé. Rappelons d'ailleurs que les œuvres pour la jeunesse contiennent de manière intrinsèque ce passé, vectrices d'éléments appartenant à des œuvres plus anciennes et convoquant des images collectives. Comment donc dépasser ce paradoxe à l'école ?

Le point de vue de Lévine et Dévelay apporte de précieux éléments de réponse. En effet, les auteurs prônent une vision anthropologique des savoirs scolaires comme répondant aux besoins entraînés par ces changements. Pour ces auteurs, l'anthropologie est cette discipline qui dérive de « fécondation ».

« C'est ce que l'homme aménage pour favoriser son propre destin d'humain, ce qu'il fait de lui-même, la manière dont il s'engendre² ».

¹ Emmanuel, P. (1963). *Le goût de l'un*. Paris : Editions du Seuil, p. 196

² Kant, E. (1991). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. (1798). Paris : Vrin p. 126

Ainsi, considérer une anthropologie des savoirs scolaires vise à considérer les conditions de développement suffisamment bonnes de l'enfant à l'école, susceptibles de l'instituer en humain capable à son tour de créer de l'humain. Il s'agit de considérer l'élève comme héritier, continuateur et contributeur de la marche du monde. Ainsi, l'élève, sujet singulier en devenir, s'ouvre au plaisir d'apprendre chaque fois qu'il va à la rencontre d'un supposé savoir qu'il situe dans l'inconnu des secrets construits par tous ceux qui l'ont précédé et chaque fois qu'il a le sentiment de participer de plain-pied au savoir en gestation, de faire partie de ceux qui se confrontent aux problèmes majeurs de l'évolution du savoir et de la société.

Ainsi, pour les auteurs, une école saine doit suivre deux buts : faire grandir l'enfant et faire grandir l'espèce. Il faudrait donc un retour aux sources du savoir mais avec les sentiments qui les ont accompagnés, sinon cela n'aurait que peu de sens. Toutes les semaines, nous disent les auteurs, il faudrait tenir informés les enfants des dernières avancées scientifiques pour qu'ils se sentent engagés dans le formidable élan de ceux qui s'investissent dans la lutte pour la survie et l'amélioration de l'espèce. Cela implique implicitement qu'il faille aussi évoquer les solutions les moins rationnelles trouvées par les hommes au fil du temps pour répondre aux questionnements qui étaient les leurs (et qui sont parfois encore les nôtres) et donc considérer l'imaginaire comme un immense laboratoire dans lequel puiser pour donner du sens à la réalité dans un dialogue fécond et créatif. Ceci serait indispensable, selon eux, en tant que levier du désir d'apprendre. Les *grandes œuvres*, oui, mais à la seule condition qu'elles deviennent une nécessité pour l'enfant et qu'elles prennent ainsi du sens comme étant aptes à représenter un besoin humain inscrit dans le temps et l'espace.

Finalement, les auteurs nous invitent à considérer l'école comme étant capable de supporter l'intrication individuel/collectif avec toutes les grandes questions que cette dichotomie entraîne : la question des origines, de la filiation, de la vie... et assumant ainsi le rôle d'un rituel initiatique. Or, cette question du rite initiatique est fortement posée de nos jours car il n'existe plus ou peu de ces passages qui permettaient de passer d'un statut à un autre et dont le plus important est sans doute celui qui amenait l'enfant à devenir adulte lors de l'adolescence. Nous avons fait le choix de faire un détour par cette problématique de l'initiation adolescente en ce sens qu'il nous semble que les conditions rencontrées par le bébé puis l'enfant d'âge scolaire s'avèreront être plus ou moins propices au bon déroulement de ce passage à l'âge adulte. En effet, nous faisons ici le choix de penser l'enfance dans une

dimension future et l'école semble devoir considérer qu'elle a la responsabilité d'organiser des passages atténués certes, mais qui permettront à l'enfant de se préparer au grand passage qu'est l'adolescence.

L'initiation scolaire

Le dictionnaire Larousse en ligne donne la définition suivante du rituel initiatique:

C'est «une cérémonie qui fait accéder un individu à un nouveau groupe d'appartenance, défini par le partage d'un savoir commun¹. »

Comme nous pouvons le constater, cette définition, bien qu'incomplète, introduit une notion cruciale, celle du changement de statut. En effet, le rituel et plus particulièrement le rituel d'initiation permettrait à un individu de passer d'un statut à un autre, par exemple de l'adolescence à l'âge adulte. C'est en ce sens qu'il nous semble intéressant de nous y intéresser car justement il est par définition une création collective mais, dans sa fonction, il sert à l'individu singulier à dépasser un stade et à s'intégrer au corpus social. Pour faire le lien avec ce que nous disions au-dessus concernant le rôle de la culture envers l'individu (à travers la délimitation de deux espaces distincts), nous pourrions dire que dans le cas d'un passage, tout va pouvoir se jouer dans la transmission de la catégorie mort-renaissance, c'est justement le fondement même du processus qui se joue dans un rituel initiatique et, grâce au symbolisme de cette différenciation, nous n'aurons aucun mal à rapprocher ceci de notre partie concernant les discours changeants de notre modernité.

Si l'on s'intéresse maintenant à la forme des rituels initiatiques de par le monde, l'on se rend compte, en accord avec les études d'Arnold Van Gennep² que ces rites si différents soient-ils, présentent néanmoins invariablement trois phases : premièrement, il y aurait une phase préliminaire ou de séparation qui vise à édifier des frontières symboliques autour de l'individu à travers une séparation brutale d'avec l'univers familial où l'enfant est littéralement arraché à sa famille. Tout le monde feint de croire qu'il ne reviendra pas, qu'il est promis à une mort certaine et dans un sens symbolique, c'est vrai : l'enfant ne reviendra pas enfant. Deuxièmement, aurait lieu une phase de réclusion en marge ou liminaire qui accomplit symboliquement le fantasme du retour dans le ventre maternel. Le principe organisateur est ici sans aucun doute la mort : les épreuves imposées sont d'une rudesse

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/initiation/43144?q=initiation#43046>

² Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard, pp. 35-38

extrême, le plus souvent, dans lesquelles l'initié doit être terrifié, parfois même mené aux abords de la folie en le soumettant à toute sorte d'injonctions paradoxales. Dans cette même phase, les marques corporelles ne manquent jamais. Cette deuxième phase se termine par des rites qui miment l'accouchement et qui font clairement entendre à l'initié qu'il est définitivement mort à sa condition d'enfant, radicalement séparé du monde maternel et affranchi de la bisexualité. En ce sens, le rituel serait garant de la métaphore paternelle qui permet, selon Lacan comme nous l'avons vu, d'ouvrir le champ symbolique à l'individu. C'est aussi, selon nous, ce qui se passe quand un enfant apprend à parler et, plus tard, à lire : dans ces deux cas, l'apprentissage ne se fait pas sans heurts et l'après représente un état rappelant le changement de statut initiatique : l'enfant ne pourra plus jamais faire comme s'il ignorait la signification d'un mot appris ou sa forme écrite. Ce qui est le plus flagrant dans cette phase, c'est la situation ambiguë et instable dans laquelle se trouve le sujet. En effet, celui-ci perd tout statut selon l'idée implicite que le passage d'un statut moins élevé à un statut plus élevé se ferait à travers le limbe d'une absence de statut ou, pour reprendre la notion de Tobie Nathan, qu'avant de pouvoir distinguer deux catégories distinctes, il fallait d'abord abolir toute distinction. Ainsi, la perte des identifications introduit, selon François Richard¹, à une ré-identification à l'archaïque. Troisièmement et dernièrement, apparaîtrait une phase de retour ou réagrégation au *socius* : l'individu, désormais promu de plein droit au statut d'adulte, est accueilli par sa communauté dans une atmosphère festive. La renaissance prévaut dans cette dernière phase.

Ainsi, en symbolisant explicitement le fantasme de castration, les rites réaliseraient un renforcement du refoulement originaire renforcé par la présence de la frayeur, de la douleur et du non sens qui permettraient cela en ce sens qu'ils fixeraient la mémoire de manière photographique. La douleur inscrit l'évènement sur le corps propre et l'absurdité des injonctions contraint à se remémorer les séquences à l'identique puisqu'il est impossible alors de relayer la mémoire par de la cohérence. Ainsi comprenons-nous que le rituel d'initiation apparaît là-même où il est nécessaire de transmettre à l'identique, là-même où, pourrait-on dire, la société ne fait pas confiance à la mémoire des hommes. C'est alors la prévalence de la mémoire collective, prédictive sur la mémoire individuelle, inédite. Tout se passe comme si

¹ Richard, F. (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents. *Adolescence*. N°26, p. 28

les sociétés à rituel d'initiation souhaitent transmettre un message de génération en génération sans que les humains responsables de cette transmission n'en aient jamais eu connaissance, de peur qu'ils ne le corrompent. Les initiés sont alors messagers d'un texte dont ils n'ont jamais eu connaissance, qu'ils transmettent à leur tour, à l'identique à une nouvelle génération d'initiés qui ne le connaîtront pas davantage. Construction d'une mémoire commune, fabrication d'êtres *de même chair*, constitution sociale de groupes de semblables, telles sont d'évidence les conséquences et donc probablement les fonctions psychologiques de tels rites. Mais que sont devenus ces espaces transitionnels d'initiation chez nous ? En trouvons-nous encore qui assument un tel rôle ? L'école peut-elle jouer ce rôle convenablement ?

De nos jours, en Occident, il semblerait qu'aucun espace du type de ceux décrits plus haut par Van Gennep ne soit plus présent. En effet, qu'est-ce qui pourrait regrouper à la fois les caractéristiques d'une pratique proposée par l'ensemble de la communauté, se déroulant durant les phases cruciales d'une vie humaine, avec une transmission verticale de génération en génération où les aînés savent et les enfants ignorent, où le corps est marqué, parfois aussi la douleur présente ? L'école est apte à jouer ce rôle et, en son sein, la mise en œuvre d'ateliers à visée philosophique. Le plus flagrant est l'entrée au cours préparatoire qui peut aisément être considérée comme un rite de passage entre deux conceptions du monde, entre deux façons de réfléchir. L'école peut alors orchestrer un rite de séparation, un rite d'initiation puis un rite d'agrégation.

« L'enfant se sépare de la langue maternelle, s'initie à la langue écrite et s'agrège aux enfants qui, comme lui, découvrent le plaisir qu'il peut y avoir à mentaliser une expérience et à jouer de la pensée. Le caractère obligatoire de l'entrée à l'école accentue son caractère de rite de passage¹ ».

Cela dit, on remarque que tous les enfants ne sont pas égaux à ce sujet et, pour certains qui ne parviennent pas à acquérir ce savoir, cette initiation, ce rite de passage rate et semble rater quand les moments de passages ne sont pas communs entre les enfants, et que se perd la dynamique d'agrégation autour d'un acquis commun. Quand l'enfant rate l'étape de l'apprentissage de la lecture, il entre dans le groupe des exclus de la réussite scolaire. L'école qui laisse derrière certains enfants rate-t-elle donc cette mission de faire passer (dans le sens de passeur initiatique) les enfants sur les rives de l'âge adulte. Ainsi voyons-nous que,

¹ Hervieu-Wane, F. (2005). *Une boussole pour la vie – les nouveaux rites de passage*. Paris : Albin Michel, p. 14

globalement, l'aspect structural de l'initiation traditionnelle a disparu dans nos sociétés mais qu'en est-il de sa fonction psychologique ? Tournons-nous vers l'adolescence en tant que période charnière de la vie mettant en lumière plus que toute autre la relation mort-renaissance. Nous pensons ce détour important pour bien comprendre la responsabilité qu'aura l'école de demain de prendre en compte avec responsabilité cette question initiatique et des conséquences parfois désastreuses qui pourraient découler d'un désintérêt pour cette problématique.

L'adolescence est une étape de mutation où s'élabore la structuration définitive de la personnalité ; l'accès à l'âge adulte est un bouleversement. C'est tout à la fois l'autonomie, l'acceptation des exigences de la réalité et des responsabilités et l'abandon du statut infantile de protection et de dépendance ; c'est aussi la période du deuil parental. Les plaisirs deviennent soumis à la réalité. Cette douloureuse amputation, ce changement fondamental du fonctionnement psychique apportent leurs moissons de difficultés et d'angoisses. Parallèlement, l'élaboration du corps atteint son terme à l'adolescence : il doit être reconnu, intégré, accepté dans son apparence et à un niveau plus profond, comme lieu et source du plaisir génitalisé, comme corps sexué et sexuel. Nous avons vu que ces difficultés étaient prises en charge par les sociétés traditionnelles à rituels initiatiques et nous remarquons en effet que l'adolescence, par essence, se veut d'être un véritable passage, nécessitant l'abandon de l'infantilisme pour trouver les rives de l'âge adulte. Mais comment cela se passe-t-il dans nos sociétés lesquelles ne possèderaient plus de rituels dans leur forme structurale c'est-à-dire d'espace qui permettent le passage d'un avant à un après ?

Tout d'abord, François Richard note que le contexte socioculturel actuel se caractérise par une entrée dans la vie sociale adulte de moins en moins assurée et définie : la menace d'exclusion sociale, la difficulté à concevoir une carrière... entraînent une « éternisation de cette adolescence devenue interminable¹. » En d'autres termes, la crise adolescente, « cet arrêt soudain du passage à l'âge adulte, définit souvent aujourd'hui un moment liminaire qui tend à s'éterniser en marginalité déstructurée parce que le nécessaire abandon de l'identité infantile ne débouche pas sur une restructuration adulte². » Dans cette perspective, nous pourrions dire qu'au premier abord, il semblerait que nos adolescents restent bloqués à la phase liminaire

¹ Richard, F. (1989). *Psychothérapie des dépressions narcissiques*. Paris : PUF conclusion, p. 147

² Richard, F. (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents. *Adolescence*. N°26, p. 28

décrite par Van Gennep. Si c'est le cas, nous devrions pouvoir y trouver certaines caractéristiques propres à cette même phase comme la frayeur, la douleur, le non-sens, les marques corporelles, le principe organisateur mortifère, le *moi de la cave* comme l'ont nommé Lévine et Dévelay. Il est tout à fait intéressant, dans un premier temps, de noter que tout un versant de la symptomatologie adolescente (la régression massive et pour ainsi dire mise en scène, l'« à quoi bon » dépressif, la révolte et la marginalité, un certain ascétisme et l'attaque contre le corps sexué, l'ambivalence envers l'objet entre dépendance addictive et autonomie trop autarcique) trahirait, en effet, comme par défaut, une exigence d'organisation symbolique de la relation d'objet, de la relation sociale et de la relation au monde. En ce sens, l'on peut dire que l'« adolescent rechercherait cet espace symbolique, cette limite, cette loi du père dont il pressentirait qu'elle puisse lui permettre de devenir adulte¹ » en lui ouvrant le champ de la culture, du symbolique, mais l'adolescent, arrivé à cette période charnière de sa vie, subit « la résurgence pubertaire de l'archaïque² » dont parle Philippe Gutton et rend d'autant plus difficile le deuil des objets primordiaux. Or, comme nous l'avons vu, l'Occident ne propose plus d'espace structural où vivre cette initiation ; comment alors le sujet va-t-il trouver cette limite ? Daniel Marcelli³ fait l'hypothèse que les sociétés occidentales n'offrant plus de modèle implicitement accepté par une large majorité, chaque famille doit « bricoler » ses propres rites de passage de sorte que c'est aux adolescents eux-mêmes qu'il revient de marquer leur corps, mais avec tous les excès et les dérapages que cela implique. Autrement dit, il semblerait que la dimension sociale de l'initiation involue en crise non seulement de l'adolescent mais aussi de sa famille. L'attente de cette crise puis sa gestion, seraient un équivalent de rite initiatique subtil dont l'objectif psychologique est d'accentuer l'individualité ainsi que l'évoque François Richard⁴, à ceci près que le passage n'est plus scandé par des phases précises et ne comporte pas de terme défini. L'on pourrait avancer qu'à l'image d'une société contemporaine « où la norme semble plutôt être la dispersion et la différenciation apparente entre individus⁵ », les rituels de passage adolescents sont souples, variés, évolutifs mais, par le même coup, ne sont plus reconnus par sa communauté. Cela voudrait dire que nous pourrions retrouver des analogies entre ces nouvelles formes d'actes

¹ Petit, P. (1979). *Toxicomanie et fonction paternelle*. Paris : UGE 10/18, pp. 45-59

² Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF p. 54

³ Marcelli, D. (1991). Errance ou voyage organisé. *Autrement : collection mutations*. n°123. p. 34

⁴ (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents. *Adolescence*. N°26, p. 28

⁵ *Loc. cit.*

adolescents, ces conduites à risque bien qu'à première vue, elles paraissent différentes dans leur forme.

Il n'est pas de notre propos d'analyser ces conduites à risque mais disons pour conclure qu'il semblerait que

« (s)i les rites disparaissent, perdant leur fonctionnalité, en l'absence de ces initiations fortes et ancrées culturellement, on observe chez les jeunes des sociétés développées des comportements que l'on pourrait considérer comme des rites de substitution : l'initiation à la violence, à la drogue, à la délinquance ou à l'intégrisme religieux... comportements où l'on retrouve les trois principales dimensions des rituels d'initiation : frayeur, douleur et non-sens... comme s'il existait une insistance sociale, une rémanence de la fonction psychologique de rituels ayant perdu leur fonction structurale¹ ».

Tout se passe comme si les jeunes, ne sachant plus comment devenir adultes, ni même ce que c'est, seraient soumis à l'« errance² » et devaient donc réinventer leurs propres rites mais dont ces derniers ne s'inscrivent plus dans une chaîne où le chemin est indiqué, validé, soutenu par les aînés et ne représentant plus, par là-même, la loi du père.

Ainsi, la transmission rigide de mythes collectifs au sein de rituels structurants a disparu de nos jours en Occident. Cela peut avoir des conséquences graves sur les individus qui errent entre deux mondes. Néanmoins, cela laisse la possibilité d'interroger le monde, d'y apposer un regard critique. C'est le côté positif d'un tel changement et l'école se doit de se placer à cette croisée entre tradition collective (qui doit être le terreau sur lequel appuyer l'élévation de l'enfant) et évolution individuelle. Il faut pour cela qu'elle lutte contre la « tempête » de l'immédiateté et qu'elle s'autorise à prendre le temps nécessaire à l'émergence du sens. En effet, comme le souligne Meirieu, « savoir attendre [...] semble fondamental pour le développement de l'enfant car c'est dans l'attente que se construit l'imaginaire, que naît la rêverie, la réflexion, la pensée, la vie intérieure, la méditation, la conscience. L'attente permet de passer de la pulsion au vrai désir. Une pulsion disparaît quand elle est comblée par le désir qui est dynamique³. »

¹ Nathan, T. In Hervieu-Wane, F. (2005). *Une boussole pour la vie – les nouveaux rites de passage*. Paris : Albin Michel, préface, p. 6

² Douville, O. (1994). De l'errance et de ses sites. *Adolescence*. n°23, p. 43

³ Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Op. cit. p. 26

Conclusion partielle

On voit donc que cette manière d'envisager les choses permettrait de pallier les changements structureaux de nos sociétés et de ses rituels en déperdition en y ajoutant même une donnée plus qu'importante nous semble-t-il : la possibilité d'interroger les savoirs, leurs origines et de se sentir ainsi appartenir au groupe social dont font partie les enfants. De cette manière, les couples antagonistes évoqués par Nathan pourraient se mettre en place. De plus, l'on ne peut pas dire que l'école doive se substituer au rituel initiatique traditionnel tel qu'il a été décrit par Van Gennep : l'on ne peut envisager, fort heureusement, que le corps des enfants soit marqué par la douleur. Cependant, apprendre, dans son sens large, représente une forme de douleur, plus psychologique que physique.

Finalement, pourrions-nous trouver dans certaines pratiques scolaires des éléments permettant d'illustrer cette affirmation du pédopsychiatre René Diatkine :

« Nul ne peut s'intéresser à l'aspect réaliste, matérialiste ou scientifique des choses s'il n'a pas rencontré la poésie, l'imaginaire et le plaisir des mots et des images. Les hommes, disait-il, n'auraient sans doute jamais inventé l'avion sans l'histoire du cheval ailé de pégase qui fendait l'air comme une rafale, galopait au ras des flots et fit un jour, d'un coup de sabot, jaillir sur la montagne des Muses une source porteuse du don merveilleux de la poésie¹ ».

Cela implique qu'il faille considérer l'école comme un lieu initiatique dont la fonction ne serait pas uniquement de viser la rentabilité en terme par exemple de quantité de compétences acquises mais aussi et surtout de se donner comme objectif de partager les émotions qui ont accompagné et qui accompagnent encore les savoirs. Ces émotions qui correspondent à la rencontre entre une solution initialement envisagée d'un point de vue imaginaire et son effet concret sur le monde réel sont probablement identiques à celles qu'ont ressenties les hommes de tout temps et, par là même, inscrivent l'individu impliqué dans le flot des Êtres Humains, participant ainsi de cette fonction initiatique qui permet de faire passer le sujet du statut d'enfant qui croit pouvoir s'auto-engendrer lui-même à un être sur les rives de l'âge adulte qui apprend à connaître ses failles et ses forces, qui permet, en somme, de « passer du caprice

¹ Diatkine, R. (1990). Développement psychique et transmission culturelle. *Enfance*. N°, p. 31

à la volonté, de la pulsion au désir, de l'impulsion à la pensée, de l'emballement à la conscience individuelle, de l'énervement tripal à la réflexion politique et sociale¹. »

¹ Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. *Op. cit.* p. 34