Le marmaye invisible : réflexions sur quelques représentations dans le domaine de l'éducation

Christine Bonardi, Charlie Galibert

▶ **To cite this version:**

Christine Bonardi, Charlie Galibert. Le marmaye invisible : réflexions sur quelques représentations dans le domaine de l'éducation. Expressions, 1994, 04, pp.165-184. hal-02399800

HAL Id: hal-02399800
https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399800

Submitted on 9 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE MARMAYE INVISIBLE : REFLEXIONS SUR QUELQUES REPRÉSENTATIONS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Christine BORNARDI - Charlie GALIBERT
Université de La Réunion

INTRODUCTION

Peuple grave et rieur, tragique, tous et personne, l'enfant vient de très loin. D'avant la science et d'avant l'homme. Il est un lieu commun et un lieu impossible, véritablement philosophique : celui-qui-ne-parle-pas mais dont on parle tant, indicible dit et menti. En invoquant l'absent qui donne à ce récit complétude et nécessité, nous nous interrogeons sur le désir dont il figure l'impossible objet. Que demandons-nous à cet oracle muet et inattendu de nous autoriser à dire ou à faire croire ? Tout à la fois ce qui se montre et ne peut se dire.

Les sciences du comportement balaient de leurs projecteurs un enfant qu'elles s'approprient comme leur objet. Cette lumière, d'une part, aveugle ce qu'elle éclaire, d'autre part, laisse hors de son regard de grandes zones d'ombre qui constituent à proprement parler ses marges ou ses restes : son inconnaissable. C'est ainsi que, sous l'enfant-de-la-science, essentiellement satellisé en objets psychologique, sociologique, pédagogique, statistique ..., sous l'élève, apparaît parfois un être qui s'échappe, fuit, ne se laisse pas circonscrire, vit : l'enfant.

Il faut, pour approcher cet être à la fois craintif et quémandeur, plus que des catégories scientifiques; un art, peut être ? Mais un art de l'observation ou une pratique de l'écoute ne sauraient suffire à entrevoir ce "marmaye invisible" : le détour par l'imagination propre, le système de référence et les représentations de cet Autre suppose un souci d'ouverture et d'humilité qui consiste, à travers l'appréhension des différentes activités "disciplinaires" et extra disciplinaires, à accepter de ne pas toujours et tout comprendre, d'être invité par l'enfant lui-même au voyage initiatique que constitue l'éducation. Nous vous y invitons par ces quelques réflexions.

ENFANT DE LA SCIENCE, SCIENCE SANS ENFANT ?

L'ambition des "sciences de la commande" (Lerbet, 1992, 9), guidées par une approche objectiviste, est de produire sur l'enfant, objet parmi leurs objets, un regard qui permette de le lire, partant qui ait le pouvoir de lui commander. Par ce regard - sauvage, organisé, expérimental, selon et selon - l'enfant est observé, analysé, testé de l'extérieur, par l'éthologie, la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, l'enseignement. Mais il ne saurait pour autant faire "entrer dans l'être" ou dans son histoire car il n'a pas pour vocation de reconstruire, ou tenter de reconstruire, un individu. C'est que ces sciences travaillent surtout à édifier un utopique monde lisse et transparent qu'elles appellent "réalité vraie" alors que l'on ne peut épuiser la connaissance du sujet par le regard extérieur : une irréductibilité intérieure résiste; le contradictoire, de ce point de vue, est riche de sens; l'incertain, l'indécidable, autant de manifestations de l'autonomie.

Ceci est particulièrement problématique lorsqu'il est question d'enfant et d'enfance : doit-on reconnaître une place à la production intime, originale et singulière, à un fonctionnement et un sens propres au sujet étudié ? ou doit-on s'interroger encore sur la réalité qui est celle de l'enfant : est-il en mesure de distinguer un monde extérieur d'un monde interne ou subjectif; quelles coupures fait-il entre le vrai et la réalité subjective ? A-t-il comme nous la croyance à un monde réel et la distingue-t-il des diverses fictions de son jeu ou de son imagination ? Quels sont les plans de réalité sur lesquels se meut la pensée enfantine ? Ne se peut-il pas que nous ne voyons de l'enfant que ses doutes et tâtonnements parce que précisément ce qui est pour lui évident ne fait l'objet ni de ses propos ni de son attention ?

La scientificité, dit De Certeau (1980), abandonne ces 'restes', ces 'zones obscures', découpées en insularités résistantes, symboliquement irréductibles à la pensée. Mais même si elle vise à conquérir ce reste à partir des espaces où s'exercent les pouvoirs de ses savoirs, même si, pour préparer la réalisation de cet empire, des reconnaissances inventorient déjà les régions frontalières et lient ainsi le clair à l'obscur, la coupure subsiste, que les institutions scientifiques ont produite, entre langues artificielles, d'une opérativité régulée, et parlers 'naturels' du corps social, qui organisent l'activité signifiante commune.

Selon Albertini (1992), les sciences ne sont jamais qu'une fantastique simplification de ce que nous percevons ou croyons percevoir car les structures sont moins dans le monde que dans la connaissance que le sujet s'en fait. Les

réalités sociales ne sont jamais objectives mais plutôt "les conséquences de la manière dont nous cherchons la réalité" (Watzlawick, 1988)

Mais les savoirs communs ont ainsi leur zone de pertinence; à monter, descendre, tourner autour de ces pratiques insulaires, quelque chose échappe sans cesse, fuit, qui ne peut être dit, analysé ou enseigné, mais pratiqué. De ce fait, les mondes quotidiens de l'enfant sont toujours plus vastes et plus complexes que celui que la science appréhende ou lui prête. In-pertinent, in-tempestif, insolent, l'enfant est in-disciplinaire. Si aujourd'hui, les systèmes experts fonctionnent comme de bons élèves capables de répéter la démarche orthodoxe des bons professeurs, ils ne peuvent cependant pas distinguer les raccourcis ludiques et évocations, les démarches analogiques et les métaphores, les bricolages et vagabondages méta-cognitifs, des mécanismes d'apprentissage réels. Pire, ils ne connaissent pas leurs limites : ils ne savent pas qu'ils ne savent pas.

Or, apprendre c'est, le plus souvent, gérer son ignorance : c'est à partir de leur propre point de vue sur le monde et sur eux-mêmes, en termes de systèmes de représentations de nature différente, uniques et irréductibles, que les individus construisent leur connaissance. L'apprentissage reste donc une activité mentale discrète dont on ne verra que tardivement les effets discrets : les résultats. Quand il est à l'œuvre chez l'enfant, ses manifestations authentiques sont quasi accidentelles et ponctuelles. Seul un sens clinique très aiguisé révélera à l'observateur attentif des indicateurs perdus dans un fouillis d'apparentes contradictions et de conformismes, et lui permettra de faire le départ entre la participation manifeste et la participation mentale, entre l'oralité manifeste et le silence plein.

Les sciences cognitives voudraient nous faire croire que l'homme est de part en part une machine informationnelle à input/output, de part en part communicationnelle, comme si le sujet tirait à chaque instant leçon de ses comportements rationnels, émotifs, affectifs, d'intuition ou de sentiment, était constamment son propre observateur. Or, le savoir n'a (n'est) pas une fin en soi, il n'est significatif que dans ses rapports avec la vie : la seule objectivité du sujet sur le monde, c'est sa subjectivité, c'est-à-dire son rapport aux mondes.

LA PÉDAGOGIE IMPOSSIBLE

"De tous les animaux, c'est l'enfant qui est le plus difficile à manier (...) Par l'excellence même de cette source de raison qui est en lui, non encore disciplinée, c'est une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes" (Platon).

Faut-il le dire ? L'enfant à l'école n'existe pas vraiment. Il n'y a qu'un enfant qui vit, dont on appréhende la partie émergée, la face apparente : l'élève. Or, pendant que l'élève est à l'école, l'enfant fait l'école buissonnière : celui-là pense où il n'est pas, est où il ne pense pas, ne se possédant d'ailleurs que par éclaircies. L'école dès lors est un univers plein d'enfants invisibles, d'enfantômes, un univers sans enfant.

L'enfant dont on parle dans les livres de pédagogie, nous dit Jean (1992), ne ressemble que de très loin à ces êtres remuants ou immobiles, bruyants ou silencieux, instables, sensibles, agressifs, curieux, imprévisibles qui nous échappent et se réfugient auprès de nous, et dont nous ne savons pas très bien ce qu'ils désirent, ce qu'ils perçoivent, et encore moins ce dont ils rêvent. Êtres autonomes, différents de nous et des autres. Peut être devons nous alors, dans un premier temps, mettre le sujet des psychologues, l'enfant épistémique, entre parenthèses et analyser les situations comme un rapport entre des systèmes cognitifs et des systèmes de représentations de nature différente. Si, comme le suggère Albertini (1992,58), "l'écart entre le langage des formés et le langage des spécialistes n'est pas un simple problème de méconnaissance", alors nous sommes en présence de modes différents de connaissance, de systèmes cognitifs et affectifs n'ayant pas les mêmes cohérences et les mêmes règles de fonctionuement, mais chacun leur propre zone de validité et de pertinence.

Il paraît donc important que toute initiation commence par une prise de conscience des représentations que l'on a et de celles qu'ont les autres, du "connais-toi toi-même" au "connais l'autre même". Mais pourquoi penser alors qu'il puisse exister pour l'observateur autre chose que des "représentations des représentations de l'autre" (Bonardi, 1991) sinon à se donner ce que l'on cherche ? Nous savons que l'observation n'est jamais naïve, jamais un simple recueil, mais une production : toujours une théorie, fut-elle implicite ou spontanée, guide et sous-tend la pseudo-évidence; les faits sont ce qu'on en fait, le concret est ce que l'on crée. Dans ces conditions, concernant ici l'enfant, l'observation peut-elle se donner à voir autre chose, justement, que de ... l'observable !? Quand nous pensons, nous, à ce qui fuit sous cet observable, qui échappe et vit hors du regard. Car l'éducateur ne fait que "croiser" dans le sens

de la largeur, des vies qui continueront à pousser dans le sens de la longueur. On ne s'oppose pas à la différence ni ne la contemple. On l'invite.

Or, l'identité de l'enfant est sa différence. Sa différence son identité. Jamais égal à lui-même, car jamais lui-même, il possède un autre espace, un autre corps, une autre échelle, une autre langue, un type de pensée en écart par rapport à la raison, au savoir, au pouvoir. La pensée pédagogique annexe l'enfant à l'élève, alors que l'enfant est toujours en-excès par rapport à l'élève.

On ne saurait pour approcher ces mondes flottants ou volatils, considérer l'enfant comme un objet d'étude, psychopédagogique ou clinique. Il est sujet à part entière (même si les rapports entre enfants sont médiatisés par les adultes qui, au minimum, les nourrissent et les protègent), avec tout ce que cela implique d'épaisseur, de complexité, d'ambiguïtés foisonnantes. Non plus enfant testé sur ses complexes (sevrage ou castration), ni même seulement loué pour les si jolies petites choses qu'il a écrites, mais ce "père de l'homme", selon l'expression de Montessori, jouant au semblant et au comme si, aimant les devinettes parce qu'elles représentent une forme concentrée de son expérience de conquête de la réalité, dont elles sont en quelque sorte l'emblème. L'objectivation de l'enfant en élève ne peut que le conserver inintelligible, surtout ainsi coupé d'une intériorité ... elle-même inaccessible tant il est vrai que le monde ne peut être pensé en dehors du sujet qui le pense. Que "l'on ne sache pas très bien ce que l'on enseigne et encore moins ce que les élèves apprennent vraiment" (Perrenoud, 1988) est-ce une des causes de l'échec scolaire ou au contraire la part d'implicite et d'informel indispensable à l'art de l'éducateur ? Lorsqu'un sujet décrit la représentation qu'il a élaborée à partir d'un objet, cette représentation décrit l'objet mais révèle aussi le sujet créateur : une représentation est toujours la représentation d'un objet **et** d'un sujet. Jamais l'enfant ne me regarde d'où je le vois. Jamais je ne le vois où il est. Faut-il alors construire/inventer la tâche à partir du 'monde de connaissance' de l'enfant ? 'Civilisation intérieure' de l'enfant, sentiment de ses prodiges, exercices, substitutions, observations, faiblesses, combinaisons, telle peut apparaître cette "école du dedans" (Lerbet, 1992), ce trou noir où, comme dans la connaissance, il y aurait un ordre interne de lumière enfermée dans une singularité irréductible à l'environnement : "C'est un autre univers que celui du trou noir, comme est un univers propre à chaque personne celui de sa connaissance" (id, 135). Si l'élève fait de l'école son monde, l'enfant fait du monde son école.

L'on croit savoir ce que l'enfant est capable de comprendre, d'intérioriser, de prendre plaisir à faire ou à ne pas faire, mais quelles sont les portes qu'ouvre l'éducation, qu'elles sont celles que l'on entend se fermer en l'enfant, les volets qui claquent derrière ses yeux ?

A suivre Meirieu (1991, 17) : "Dans une classe, il se passe certes beaucoup de choses, mais comment dire ce qui, effectivement, s'y passe ? Et que dire de la pratique effective, de l'opération interactive, de la boite noire?" . Quel est le dictionnaire d'un être qui ne connaît pas la syntaxe, la phonologie, le lexique ? L'éducation serait-elle l'impossible même ? Une déséducation, une perte par rapport à l'enfant que fût chaque adulte ? Et si l'enfant n'est pas plus un adulte en raccourci que l'adulte un grand enfant, comment le système de référence adulte pourrait-il approcher le système de référence de l'enfant ? Snyders (1971, 69) parle d'une hétérogénéité radicale entraînant l'incommunicabilité entre la mentalité de l'enfant et celle de l'adulte - de toute façon disqualifié en tant que modèle. "Le voyage de l'enfant, voilà le sens nu du mot grec pédagogie" (Serres, 1991). Que les objets, par les projets qu'ils suscitent, structurent le désir du sujet, que l'école propose à l'élève des échanges qui lui permettent de s'affirmer en triomphant des difficultés qu'ils lui opposent, que la joie qu'il en éprouve l'incite à chercher à revivre une situation analogue, tout cela n'est que le 'vrai' d'une 'situation'. Or, il n'est de vérité que relative à un sujet : c'est sa représentation qui "inscrit le sujet qui l'exprime dans son objectivité au monde" (Develay, 1993, 9). Justement, loin d'être un simple "agent de dispensation systématique d'instruction" (De Landsheere, 1992, 667), l'école est un microcosme qui possède sa propre culture, son propre langage - verbal et non verbal - ses modes d'organisation spécifiques, ses rôles, ses représentations, et véhicule ses propres valeurs. Il importe alors de découvrir, dans ce contexte, quel sens chaque membre d'un groupe donne à la "situation" et d'observer comment les différentes perceptions s'influencent mutuellement. Qu'est la réalité pour chacun des participants dans une situation donnée quand les organisations ont le pouvoir de "construire une représentation de la réalité et de l'imposer à leurs membres et à leurs usagers, comme la définition légitime de la réalité" (Perrenoud, 1984, 17) ? Qu'en est-il dès lors de la physique enfantine d'attraction/répulsion, quand la 'situation' n'est jamais 'objective', mais toujours éclatée, disséminée par le sujet; de la géographie enfantine des cartes mentales et des microcosmes (itinéraires, points de repères, limites, carrefours, zones, école, maison, chemin ...); des mathématiques, de la grammaire et de la psychologie enfantines, de sa philosophie ?

Et voici le petit Patrick, debout devant le tableau, pieds tordus en dedans et mains nouées, chantant au delà de la chanson, au delà de la façon de chanter, et de l'évidence du cri; devant nous s'accomplissait ce que Novalis nommait le "beau" : un individu tirant de lui-même sa propre lumière.

La leçon à tirer est claire pour l'éducateur : d'abord esclave qui, dans l'antiquité, conduisait l'enfant au lycée, puis "celui qui fait tenir debout" (instituteur), le pédagogue d'aujourd'hui doit se montrer philosophe, "soucieux"

(Heidegger, 1984)) de ce qui n'est pas lui et, à la pointe extrême de sa sagesse, capable d'accepter de ne pas comprendre l'enfant, c'est-à-dire justement de l'accepter.

Loin de nous l'idée de nier par cette centration sur l'enfant et son monde l'importance du groupe, produit et source des énergies individuelles, en même temps que régulateur des cheminements de chacun dans un sens conforme à l'intérêt collectif. Le groupe est une oreille et une bouche provisoires pour l'enfant, l'expression visible d'une extension de l'image corporelle, le déploiement de l'espace nécessaire à la production des figures qui font et défont l'imaginaire. Prise de conscience de son moi, connaissance du milieu naturel dans lequel l'enfant vit, dont il dépend, sur lequel il peut agir, construction d'un moi socialisé, le groupe est un bourgeonnement de comportements, représentations, valeurs, assurant son plein épanouissement. L'environnement, ce sont aussi les autres enfants. L'enfant donc, mais les enfants.

A ne pas oublier, bien sûr, qu'il y a encore, il y aura toujours, de l'enfant au delà de ce que nous disons. Nous sommes humains dans l'acte de relativisation infinie des "données", et non quand nous prétendons énoncer "ce qui est".

C'est cet album invisible et secret qu'il faudrait entrouvrir, afin de donner à "vivre" l'enfant sous l'élève, dans, et partout ailleurs que dans l'élève : marmaye clandestin, marron. Marmaye invisible.

LES SCIENCES ENFANTINES

"Tout enseignant sait bien que ce qu'il voit de l'élève n'épuise pas ce qu'est l'élève. Qui, dans sa classe, ne s'est pas demandé face à un enfant qui prend la pause de l'élève attentif : m'écoute-t-il vraiment ? Est-il ailleurs ? Chez lui ? En train de jouer à la récré ? Est-il dépassé ? Que veut dire dans sa tête ce que je raconte ? " (Lerbet, 1992, 47).

Toujours une étrangeté flotte entre le spectacle dansé et vous, un décalage par rapport à l'immédiat. Une autre temporalité émerge, qui se superpose à la temporalité ambiante.

Pour entrer dans le monde de l'enfant adoptons une vision comparable à l'appréhension de l'enfant nouveau-né chez les peuples d'Afrique de l'Ouest (Moro, 1991) : enfant étranger (y compris à la mère) que les parents doivent accueillir, apprendre à connaître, humaniser, bref adopter; être humain à part entière qu'il s'agit de découvrir et non de façonner. Effort particulier de passer par "l'imagination de l'autre" (Jean, 1992), c'est-à-dire d'imaginer, en même temps qu'on possède quelques données objectives, les rapports possibles du jeune enfant avec l'espace qu'il invente, le temps qu'il croit vivre, les images qui le charment, les jeux qui le tirent hors d'un certain réel ... entre ce que les enfants peuvent être et ce que nous voudrions qu'ils soient. Notre propos est ici de découverte, non de recherche d'un savoir opératoire fut-il basé sur la meilleure intention et des visées progressistes (cf les pratiques de remédiation ou de lutte contre l'échec scolaire chères aux pédagogues et aux scientifiques).

Espaces-temps : la classe, climat et micro-climats

Si l'espace-temps est à la fois lieu d'insertion de l'individu dans la société et d'intégration de la société par l'individu, l'homme ne vit pas seulement dans le présent et le concret. S'est développé un espace mental dans lequel l'individu et la société se rencontrent. La construction et l'utilisation de cet espace sont peut être les objectifs les plus importants de l'éducation.

La psychologie sociale met en question l'idée d'une induction systématique et en quelque sorte stéréotypique d'un stimulus donné de l'environnement au profit de l'analyse du rôle psychosocial de l'espace : élucider le processus de relation à l'espace en tant qu'il élabore des significations. Toute utilisation fonctionnelle d'un espace n'est jamais une simple utilisation matérielle, mais une situation qui crée une relation imaginaire à cet espace et lui donne sens. L'effet de l'espace sur l'individu est dans la représentation de cet espace, car c'est elle qui produit le sens de l'effet. En parlant de l'espace nous parlons de nous-mêmes, ce par quoi la représentation de l'espace est un mécanisme psychologique qui résulte de processus cognitifs et affectifs, d'interactions avec lui, à partir desquels se construit une signification. La représentation déploie un champ subjectif dans lequel s'opère une valorisation de l'espace qui acquiert une existence propre hors de la perception empirique des structures spatiales. C'est l'existence même de l'être humain qui est en question dans le comment de sa présence au monde.

Nous avons pu remarquer, en nous centrant tout comme Mehan (Coulon, 1990, 89-91) sur les interactions pendant la classe, qu'une grande

quantité d'activités s'y déroulent simultanément. Les élèves développent leurs propres stratégies afin de mener à bien des objectifs indépendants de ceux de l'enseignant et conduire ainsi leurs propres affaires, par une véritable autogestion clandestine de l'espace. On en trouve les indices dans la vie de la classe, son climat, les mimiques, yeux levés pris un peu trop vite pour des absences, etc. L'élève est un univers poreux par où s'échappe l'enfant, à la fois autonome et dépendant de l'environnement. L'espace (et le temps) de l'enfant déborde(nt) celui(ceux) de l'élève, du pédagogique, du groupe, de l'adulte. Car la classe est loin d'être seulement l'univers institutionnel de celui qui apprend. Entre "la société des élèves et ses rituels" (Van Der Gucht, 1992) et le petit peuple des enfants, des espaces-temps fuient, se chevauchent, des univers se superposent, d'autres s'affrontent ou disparaissent.

Pour se faire une idée simple de ce que peut être le milieu de la classe pour chaque personne qui y vit, il suffit parfois de changer de place dans la classe. Ce changement peut entraîner des modifications dans la façon de voir et de vivre la classe.

Du moi comme centre du monde, se dévoile le monde en une série de coquilles successives et subjectives. Occuper l'espace, première preuve d'existence, c'est lui donner un contenu propre : celui des perceptions de son vécu. L'espace est matériau de vie, système socio-émotionnel perçu en tant que tel par l'individu qui cristallisera son territoire en le marquant par ses objets et ses actes; c'est le lieu signifié, intégrant et transformant l'espace "réel" que chacun va utiliser comme ancrage psychologique.

Dans leur expansion vers le groupe, la classe, ou hors de la classe, les coquilles s'éloignent peu à peu du sujet, représentant dans une psychologie sociale profonde les vecteurs de son appropriation de l'espace où les autres sont plus ou moins pris en compte. L'espace s'étire vers le monde du trajet entre l'école et la maison, vers la famille, où il plonge, se superpose et se mêle aux déterminants socio-économiques, culturels ou affectifs. A l'inverse, dans les plongées micro-psychologiques vers le moi, les autres sont laissés en route.

Quelle part d'imaginaire, de culture, de spontané, est mise en jeu, incorporée, utilisée, interprétée, individualisée dans les manifestations extra-disciplinaires des enfants ? Se déplacer "pour rien", rester à sa place, passer sous les tables, taper des pieds, les traîner, mais aussi mille autres gestes "déconsidérés" ou "inconsidérés" (parce que, sans doute, considérables), sont des manières d'occuper ou de créer de l'espace-temps.

De même pour les chantonnements, disputes, contacts physiques, la

technologie ludique d'une feuille utilisée comme toboggan-à-gomme : matière à un florilège de gestes oubliés, grande encyclopédie des manières d'être de l'enfant dans l'élève.

Quelle connaissance avoir de tels schémas d'expression, quelle interprétation pour quels systèmes de signes ? Qui est qui ? Qui est où ?

"- Tu ne peux pas comprendre.
- Tu ne sais pas expliquer."

A travers toutes les activités, visibles, invisibles, pertinentes, impertinentes, temporelles et intempestives, donc, l'enfant construit ses "notions" d'espace et de temps : succession et durée, environnement et lieux spatiaux, et par là l'organisation de ses mouvements, et actions, de manière adaptée en un temps et un lieu donnés. L'école, parmi d'autres temps et espaces, a une valeur de territoire qui possède une dimension psychologique et sociale différente d'une entité mesurée en m2 : celle d'un ensemble valorisé, marqué par l'emprise que les individus exercent sur lui et par là qu'il exerce à son tour sur eux; espace fonctionnel, vécu, doublé de lieux d'une pratique sociale où se vivent les grandes-petites choses de la vie quotidienne, espace imaginaire, tremplin d'envol, trou noir, transfert ou stase d'univers, toboggan ...

L'enfant au travail

"Je constate qu'une des meilleures façons pour moi d'apprendre, bien que ce soit la plus difficile, consiste à abandonner mon attitude défensive pour essayer de comprendre comment toute personne conçoit et éprouve sa propre existence" (Rogers, 1972).

Ce n'est plus un secret pour personne qu'il est des phases où l'individu se déconnecte de sa tâche, tout en continuant de l'effectuer, qu'il existe des intervalles de désynchronisation, de fuites, comme des trous; un autre emploi du temps, qui se marque des différences situées dans le champ du langage verbal, imaginaire et rituel des conduites.

Ce n'est pas parce qu'un élève ne dit rien qu'il ne participe pas à la vie de la classe; ce n'est pas parce qu'il donne à entendre les signes verbaux attendus de sa participation qu'il est tout ou partie là. "Ce n'est pas la matérialité d'un geste qui importe, c'est le système auquel il appartient dans l'instant où il se manifeste" (Wallon, cité par Foulquié et St Jean, 1975, 118).

Quel enseignant n'a souhaité interpréter les "erreurs" en différence de méthodologie, la lenteur par une autre mobilité, la rapidité par la fréquentation de raccourcis, la rêverie comme une science enfantine appliquée, le silence comme un autre langage, les relations, contacts et touchers des enfants, cent et cent fois constatés, comme une véritable grammaire enfantine de l'être. Qui n'a un jour remarqué, à sa durable surprise, une différence d'expressivité devant le tableau et en atelier, en poésie par exemple, attribuable tout autant à l'activité qu'au lieu considéré, c'est-à-dire mettant ainsi en évidence le problème de l'existence de lieux réticulés, chargés de puissance, d'effectuation, de magie ... C'est que l'enseignant, l'adulte, a tendance à surinterpréter les messages de l'enfant, même si ceux-ci lui sont presque incompréhensibles. Il a aussi la volonté de garder le contact même s'il n'a pas vraiment compris : les conduites de l'adulte visent ainsi souvent à 'compenser' le 'déficit' de l'enfant, à soustraire l'enfant de l'élève. En revanche, lorsque les enfants communiquent avec d'autres enfants, cela ne fonctionne plus : c'est par des jeux coopératifs, des explications, des pratiques, des questions, que l'enfant apprend à communiquer; l'expérience avec des interlocuteurs aussi 'incompétents' que lui est fondamentale, car elle supprime cette illusion d'être compris.

Qui ne s'est soucié de relativiser le temps scolaire et son apprentissage guidé par rapport au temps extra-scolaire, reste multiforme et polymorphe servant de livre suffisant ? (cf le calcul de Not (1988) pour qui le temps scolaire ne représente guère plus de 10% du temps total de vie de l'enfant).

Soutenir que l'enfant soit "continuellement élève" (Houpert-Merly, 1992, 132) revient ainsi surtout à ne pas oublier que l'élève est continuellement enfant. Qui enfin ne s'est pas soucié des effets de l'attente sur la nature de l'échange : ton, flexion de voix, expression du visage sont autant de signes qui en disent long sur les représentations que l'on se fait de son interlocuteur-enfant : "résistance extrême à accepter qu'un être contredise l'image qu'on se fait de lui, désir impérieux de le ramener à ce qu'on vous en a dit, à ce que l'on croit savoir, à ce que la situation institutionnelle impose que l'on pense" (Meirieu, 1991, 39)

Si le milieu constitue la limite la plus étendue d'espace-temps qu'un système s'approprie significativement de l'environnement pour pouvoir échanger avec lui, nul ne contestera qu'un livre de lecture en début de C.P. n'est pas le même objet qu'en fin de C.P. L'enfant construit son geste, sa vision, comme il construit toutes ses connaissances : "Chaque individu interprète le réel à la lumière de ses anticipations dans une interstructuration du sujet et de l'objet" (Chappaz, 1993, 30-31). L'espace de l'enfant est plus vaste que celui de l'image. C'est une autre représentation.

"Je serais, tu serais ..." Ce conditionnel, fils légitime du "il était une fois", donnant le départ aux contes de fées, n'est autre qu'un présent spécial, un temps inventé, un verbe pour jouer. Pour la grammaire, un présent du futur, un conditionnel fabulatif, un "irréel du présent", qui n'est plus le présent de la réalité, mais un présent parallèle, celui de la fiction. On va vivre dans une sorte de conte au présent : non pas "il était une fois" mais "il serait maintenant". Ce changement de mode grammatical correspond à un changement radical de façon de penser, d'être-au-monde, passage du présent réel à l'irréel du présent i.e. à l'imaginaire. Grammaticalement, on passe de l'indicatif présent à un imaginatif présent ayant droit de cité dans la "grammaire de l'imagination" (Rodari, 1986), sinon dans la grammaire tout court.

C'est que l'investigation cognitive se centre moins sur le réel pour en saisir les aspects apparents ou cachés que sur la construction du possible, non par simple reflet, mais transformation du donné, organisation originale, méthodes d'invention,

Les histoires que fabriquent les enfants ne doivent pas ainsi nécessairement obéir aux lois rigides de la composition en sonate mais plutôt à celles, plus élastiques, de l'impromptu (cf Rodari, 1986). Elles peuvent n'être que de simples ébauches, des fragments, des histoires en zig-zag, qui commencent sans jamais finir, se transforment en cours de route, oublient ce qu'elles sont en train de faire, un libre vagabondage parmi toutes sortes d'histoires, un itinéraire capricieux d'objets tour à tour pris, abandonnés, repris, perdus en chemin.

L'imagination permet aux enfants d'explorer au delà du rayon d'action de la conscience et de déployer, à côté de leur vie, une autre scène, sur laquelle ils découvrent, jusque dans les profondeurs émotionnelles d'autres façons, faces, forces, formes, de l'existence. C'est pourquoi l'art chez l'enfant n'est pas seulement une performance dans une discipline particulière, mais le lieu des débordements spontanés dans chaque discipline et hors des disciplines. Les 'arts plastiques' ne sont qu'une spécialisation, la création, elle, met en œuvre un rapport symbiotique entre marmayes invisibles d'ici et d'ailleurs, l'ectoplasme coloré qui prend forme dans la matière picturale pouvant très bien se matérialiser en camarade de jeu, réel ou double imaginaire, dans la cour de récréation. Enfant qui peint de l'intérieur de l'élève, enfant qui écrit dans un autre. Elèves "possédés" (Lauret, 1992, 65).

Dans une classe de mathématiques, nous sommes en présence de 20, 25, petites "mathématiques", face à une mathématique, celle de l'enseignant. Plus exactement 20, 25, façons de se représenter les mathématiques ou un

problème de mathématiques face à une autre façon qui, pas plus que les premières, n'est celle des sciences mathématiques : "dans une même situation des individus différents peuvent employer des processus mentaux et affectifs différents" (Reuchlin, 1992, 32). Plus : en chacun de nous coexistent, au même moment, des modes de fonctionnement bien différents.

La 'communauté mentale' des enfants possède au plus haut point le 'défaut' hyperqualitatif de l'analogie : opter pour une action peut encore, pour l'enfant, être aussi opter pour une autre, d'autres, toutes les autres. Agir prouve un potentiel mais non pas encore aussi (comme chez l'adulte) une incapacité, car l'effet de réel (propre de la science comme du sens commun adultocentriste), effet structurant de la disjonction entre deux termes, l'enfant ne le possède pas encore parce que sa pensée ne peut prendre appui que sur elle-même. Du coup, le seul 'art' pédagogique consiste à donner l'exemple d'une pensée en acte qui s'interroge, afin que l'élève se sente incité à (s')interroger à son tour. La pensée n'a qu'à apparaître pour faire aussitôt penser. Mais y a-t-il, en toute rigueur, pour la pensée, un art de paraître pouvant s'ajouter à son être pour la rendre sensible à qui d'abord ne pense pas ? Non car la pensée ne parle qu'à la pensée. Du moins peut-on apprendre à reconnaître en soi-même, sans production aucune, le moment vrai de la pensée. En quoi la philosophie est philosophie de s'inquiéter de ce qui n'apparaît pas, dès l'abord, comme elle-même.

"Celui qui véritablement enseigne ne fait rien apprendre d'autre qu'apprendre, c'est pourquoi aussi son action éveille souvent l'impression qu'auprès de lui on n'apprend, à proprement parler, rien" (Heidegger). Car enseigner est aussi accepter l'état de compréhension et de non compréhension de chacun.

Enfant découvrant dans les recoins de son monde un nombre entier compris entre 0 et 1.

Le langage

Vygotsky fait une place essentielle au langage dit égocentrique, constitué de monologues qui accompagnent l'action, langage ayant une fonction non communicative. La part de ce langage est très grande chez l'enfant de 5 à 6 ans, comme l'avait également remarqué Piaget. Toutefois, alors que, selon ce dernier, un tel type de langage disparaît pour faire place au langage socialisé à fonction communicative, Vygotsky pense qu'il se maintient, mais en

s'intériorisant, et que, sous cette forme, il est un instrument très important dans la régulation de l'activité : il oriente cette dernière et permet d'accéder à un mode de régulation de type intentionnel. Par où l'on devine la responsabilité de l'enseignant dans l'advenue et le devenir de "ceux qui entrent dans la classe avec le sentiment diffus d'être déjà sur le terrain de l'adversaire, qui pataugent pendant que le maître parle et paniquent dès que ses yeux arrivent sur eux. Ceux qui agressent sans réfléchir, avec cette immédiateté irresponsable qu'attire le sentiment de n'être pas reconnu, ceux qui sont pris dans la logique de l'échec, réduits à la provocation ou au chahut stérile pour exister quelque part" (Meirieu, 1991, 62).

Mais infans est surtout cet être "qui ne parle pas", "qui est sans éloquence". A qui donc l'on apprend à parler, l'on signifie qu'il est un moment pour parler et un moment pour se taire.

Le "langage enfantin" n'a pas d'oreille qui l'entende. Etranger chez soi, dans sa langue qui n'est pas celle de l'autre, sauvage au milieu de la culture ordinaire, ignoré par la pseudo-complexité du bien entendu et du malentendant commun. Assurément, cette parole là ne sait pas ce qu'elle dit : les herméneutiques savantes du signe doivent traduire, expliciter par l'exégèse de la parole sapiente, ce que dit implicitement la parole sauvage. L'oral est transcrit dans l'écrit, reconstruit dans un modèle, un système, traduit, avant d'être restitué comme sens.

Pourtant, que l'enfant parle et le maître reste sans voix. Cet étrange infans-qui-parle est partout altérité, différenciation, excès. Son silence parle, son débit de paroles tait. Quand vous voyez l'enfant chenille, il est déjà papillon. Quand vous entendez encore la langue d'un pantin de bois, c'est un petit garçon qui vous parle. Les enfants sont des corps plantés dans le langage ordinaire et le jalonnant, cailloux blancs dans la forêt des signes. On ne saurait réduire ces activités langagières à leurs traces phoniques ou graphiques. Chaque enfant, comme chaque homme, a sa propre langue, lieu ensorcelé des ambiguïtés du monde qui déborde la parole, l'expression, l'art, le savoir, l'apprentissage. Combien de modalités ces activités affirment, hasardent, respectent, transgressent ?

Toutes les modalités y jouent, changeantes de pas en pas et réparties dans des proportions, en des successions et avec des intensités qui varient selon les moments, les parcours, les marcheurs, par des diversités infinies-indéfinies.

Ces transports et rhétoriques cheminatoires déportent et emportent les sens propres, analytiques et cohérés de la "langue de bois" scolaire. Ils peuvent

l'évanouir en certaines régions, l'exagérer en d'autres, la distordre, la fragmenter.

Le langage de l'enfant multiplie de marques de mains actives et de corps ludiques et laborieux, l'espace de la classe : présence obsédante d'absences partout tracées, dites et non dites, empreintes d'actes, d'usages, haillons de gestes se débattant encore, gros et petits mots à l'agonie. Sans compter les émotions qui sont peut être pour les enfants, un des modes d'approche privilégiés du sentiment d'éternité. Bonheur de l'esprit, bonheur du cœur, bonheur du corps. Bande de Moebius des terreurs et des joies.

Les jeux

Le jeu est une institution du peuple enfant. Aussi la maternelle peut-elle être conçue comme un grand jouet éducatif, une contre-institution adulte du jeu, qui assigne l'enfant à son "métier d'élève".

"Le jeu de l'enfant est le monde" disait déjà Héraclite. Seul, en petits groupes, en communauté (et comment ne pas voir l'éclatante présence de la famille dans les cours d'école !), le jeu participe d'une socialisation clandestine. C'est un véritable "métabolisme psychique", selon l'expression de Montessori, qui libère le (un) secret de l'enfant. Benoist (1983), évoque le contraste entre le silence, la non-intervention des enfants dans les classes et l'intensité de leurs échanges dans les jeux. Ainsi, "Ne se sachant pas observé, l'enfant rêvasse ou manipule distraitement des objets, mais reprend soudain des jouets dont il dispose dans la salle de jeu quand il entend des pas dans le couloir. Une consigne, implicite ou non, de "jouer" peut enlever toute envie de jouer. Mais alors, qu'est-ce que jouer ?" notent encore Hurtig, Hurtig et Paillard (1971, 84), sans pouvoir saisir que cette difficulté à définir la situation de jeu ne peut venir que de l'objectivation même de la situation. Quel est le mystère des cours de récréation, sinon la transmutation alchimique de l'élève en enfant : Cour-aux-miracles. Il donne à imaginer, encore, ce que pourrait être un jeu ennuyeux, un travail amusant, une école heureuse. Et combien il serait merveilleux de réussir à donner envie d'apprendre par jeu !

Les marelles, les billes, pour peu qu'on les observe comme un enfant (c'est-à-dire justement qu'on ne les "observe" pas), nous amènent du visible à l'invisible. Esprit ailleurs, corps ici. Sautant à cloche pied entre deux univers. Esprit ici, corps ailleurs. Balayant et dégageant l'espace pour l'orbe entrechoquée des planètes-agathes. Dans l'acte d'apprendre, celui qui apprend

change tout entier et son être tout entier est en mouvement : "l'homme ne joue que quand il est homme dans le plein sens du mot, et il n'est pleinement homme que quand il joue" (Goethe).

Les petits enfants n'écoutent pas les instructions que donne l'adulte. Dès qu'ils se trouvent en face du matériel, c'est le matériel, c'est-à-dire leur rapport réel et imaginaire à celui-ci, qui leur dictera ce qu'il faut faire. De même ils ne jouent jamais vraiment deux fois consécutives à la même chose : faire trois pas de lion, un de fourmi, deux d'écrevisse, un d'éléphant, pour mesurer et remesurer continuellement l'espace du jeu, crée et recrée cet espace selon diverses unités de mesure imaginaires. Mystère encore du Jacaranda de la cour : il mesure 30 souliers à 9 heures, n'en fait plus que 10 à 11 heures, 3 à 1 heure : il faut bien imaginer alors que le monde et l'école et le Jacaranda tournent autour du soleil. La cour de récréation est une cours de re-création, où se joue également un jeu de rôles à la Goffman (1973). Mead (1963, 133) n'estime-t-elle pas "légitime de dire qu'on peut, dans les limites de notre connaissance, trouver l'origine de la notion du soi comme objet dans les expériences qui conduisent au concept d'un "double". Dans la petite enfance il correspond à ces camarades de jeu imaginaires grâce auxquels l'enfant acquiert la maîtrise de sa propre activité ludique". L'on a ainsi pu observer des marmayes invisibles téléportés d'un autre univers jusque dans la cour de récréation à une vitesse largement supérieure à celle de la lumière : celle de l'imagination.

De même, le jeu de faire semblant déborde les cadres de l'imitation. Dans cette fiction l'enfant recherche moins, selon Albertini (1992), l'imitation d'un rôle que l'exercice de la fonction du rôle. Ce qui l'attire n'est pas de s'identifier à tel ou tel personnage, la relative indifférence dans le choix des rôles le montre bien : il n'y a pas de dispute pour avoir "le beau rôle", l'essentiel est de faire "comme si", de jouer le rôle et non de l'avoir. L'enfant qui fait semblant de dormir interprète à sa manière le sommeil, il en donne sa représentation, joue le rôle comme il se l'imagine et non comme il existe réellement : le faire-semblant est imitation de soi-même avant d'être imitation des autres. Cette faculté de se déplacer mentalement à travers les êtres semble importante dans le processus d'individualisation de l'enfant. Le jeu devient ainsi occasion de révélation de soi à soi et des autres à soi. Même s'il ne gagne pas à être réduit à une conduite finalisée d'apprentissage et d'adaptation, comme le croient nombre de psychologues, il permet à l'enfant de rejouer, fut-ce à vide, l'ordre du monde et de son monde, afin de l'apprivoiser et de l'inscrire dans la réalité externe des formes, verbales, mimétiques, physiques, fictives ... qui élargissent sa puissance sur le monde, son autonomie : "Je suis persuadé que l'enfant commence assez tôt à soupçonner les rapports entre être et non être. On peut le surprendre parfois qui abaisse les paupières pour faire disparaître les

choses puis les rouvre pour les voir réapparaître, et répète patiemment cet exercice" (Rodari, 1986, 123-24).

Il ouvre ainsi sans cesse une béance dans la continuité factuelle du monde établi, des possibles différents (possibles et impossibles) de la configuration suggérée par le sens commun de l'adulte ou le scientifique. Le philosophe qui s'interroge sur l'Etre et le néant ne fait en somme que reprendre, à un niveau différent, ce jeu enfantin.

CONCLUSION

Une autre conception de l'enfance détermine un autre comportement. L'éducation traditionnelle conférait à l'éducateur une supériorité incontestée sur l'enfant. Il va lui falloir se sentir son égal, peut être son inférieur, et, prenant modèle sur l'enfant, retrouver l'esprit d'enfance, son sens créateur, naître une seconde fois comme le préconise le Tao. 'Pratiquer' cette autre fulgurance du rapport au monde : l'imagination, ces "processus intellectuels invraisemblables qui vous séduisent pour on ne sait trop quelle raison et grâce auxquels vous grimpez, malgré la difficulté, avec plus de vigueur que par ce chemin qui progresse tranquillement au dessous" (Meirieu, 1991, 66).

Le pédagogue dont se double l'enseignant est l'enfant imaginaire qui s'impose comme le tiers de toute relation éducateur/éduqué : c'est la représentation de l'enfant que porte en lui l'éducateur. Mais ce n'est pas l'enfant. Ce n'est pas plus l'enfant dont est enceint l'être-en-formation : l'enfant de l'élève, c'est-à-dire l'homme. Si l'on compte celui que fut l'éducateur, cela fait déjà beaucoup d'enfants : une famille nombreuse, une communauté, une classe. D'enfants visibles et invisibles. Une école de l'invisibilité où l'on a tout à apprendre. Mettre l'enfant hors de lui ne pourrait alors que conduire à l'échec de l'élève car l'élève a besoin de l'enfant. Relation d'éveil, d'imaginaire, de créativité et d'étrangement, la relation pédagogique est le lieu où chacun est enfanté à lui-même : l'adulte à sa vérité profonde, l'enfant à sa vérité d'adulte. L'un n'est pas cause de l'autre, c'est la relation qui est génératrice des deux sujets :

- L'enfant est sujet, un être qui se conquiert en se perdant, qui accède au pouvoir en lâchant prise, dont la conquête de l'identité passe par le deuil de l'image. Ce sujet n'est pas archaïque, complice d'une image adorée : il est an-archique, sans principe, puisqu'il s'inaugure lui-même, en faisant de son advenue son propre principe.

- Le pédagogue, lui, ne saurait devenir sujet avant d'être réconcilié avec son enfance. Et cela fait encore un enfant de plus. Apprendre, c'est apprendre soi-même et apprendre de soi, ce qui n'est rien d'autre que penser. La pédagogie, comme la philosophie, comme l'enfance, est une expérience renouvelée de son propre commencement, ne devant jamais tenir pour acquis ce qu'elle croit savoir de plus vrai. En la matière, il n'appartient guère au pédagogue de donner des leçons, mais de "réussir ce tour de force d'être quand même un moment à la place de l'élève sans abandonner la place du maître" (Meirieu, 1991, 73), de faire vivre en lui son enfance, la reconnaître comme une dimension de lui-même,. Il faut pour cela accepter l'indécidabilité relative des procédures intra et interpersonnelles, l'irréductibilité des stratégies des élèves, la vivante intensité de l'enfant dans l'élève. "On ne peut être éducateur que si l'on est capable de participer à la vie psychique de l'enfance, et si nous ne comprenons pas les enfants, nous autres adultes, c'est que nous ne comprenons plus notre propre enfance" (Freud). Alors parier sur la synthèse (illusoire ? Possible ?) du maître et de l'élève, enseigné et enseignant l'un de l'autre ? Que l'apprentissage, plus qu'une écoute, devienne une ... entente ? Accepter de nouer une nouvelle alliance, pour l'homme moderne victime d'une dénutrition symbolique allant de pair avec le désenchantement du monde. Accepter l'invention de l'enfant, "seul acte intellectuel vrai, seule action d'intelligence" (Serres, 1991, 147), son "aptitude à définir sa vision de toutes les formes de l'existence, à les comprendre, à y participer, et à être touché par elles" (Hubert, 1970, 315) ? Au marmaye invisible ne saurait répondre qu'une pédagogie invisible. La grande chance de l'homme ne tient-elle pas à la longueur de son enfance ?

Charlie GALIBERT
Centre d'Anthropologie Généralisée

Christine BONARDI
Université de La Réunion
Centre d'Anthropologie Généralisée

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTINI, J.M. (1992) - *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera.* Paris : Seuil, Presses du CNRS.

BENOIST, J. (1983) - Un développement ambigu, structure et changement de la société réunionnaise.

BONARDI, C. (1991) - De l'ethnocentrisme à la structure des explications, *Thèse de Doctorat Nouveau Régime,* Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.

CHAPPAZ, G. (1993) - Les représentations du monde comme tremplin pédagogique, *Sciences humaines*, 27, 30-31.

COULON, A. (1990) - *L'ethnométhodologie*, Paris : Puf, Que Sais-je.

DE CERTEAU, M. (1980) - *L'invention du quotidien*, Paris : Gallimard.

DEVELAY, M. (1993) - Les représentations mentales, *Cahiers pédagogiques* n°312, p9-10.

DE LANDSHEERE, V. (1992) - *L'éducation et la formation*, Paris : Puf.

FOULQUIE, P et SAINT JEAN, R.S. (1975) - *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris : Puf.

GOFFMAN, I. (1973) - *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Minuit, 2 tomes.

HEIDEGGER, M. (1984) - *Qu'appelle-t-on penser ?* Paris : Gallimard.

HOUPERT-MERLY, D. (1992) - Education en procès, processus en éducation dans les essais de Montaigne, *Expression*, 1, 107-140.

HUBERT, R. (1970) - *Traité de pédagogie générale*, Paris : Puf.

HURTIG, M.C., HURTIG, M. et PAILLARD, M. (1971) - Jeux et activités des enfants de 4 à 6 ans dans la cour de récréation, *Enfance*, 81-84.

JEAN, G. (1992) - L'imaginaire du jeune enfant, *Education et animation* n°108.

LERBET, G. (1992) - *L'école du dedans*, Paris : Hachette éducation.

LAURET, D. (1992) - *Le créole de la réussite*, St Denis : Eds du Tramail.

MEAD, G.H. (1963) - *L'esprit, le soi et la société*, Paris : Puf.

MEIRIEU, P. (1991) - *L'école mode d'emploi*, Paris : ESF pédagogies.

MORO, M.R. (1991) - Essai d'analyse des propositions thérapeutiques spécifiques en entretien ethnopsychiatrique mère-enfant, *Psychologie Française*, 36, 4, 307-322.

NOT, L. (1988) - *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse : Privat, sciences de l'homme.

PERRENOUD, P. (1984) - *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève : Droz.

PERRENOUD, P. (1988) - L'échec scolaire. *Conférence faite à l'université de Liège*, septembre 1988.

REUCHLIN, M. (1992) - Psychologie de la diversité, *Sciences Humaines*, 14, 32-35.
RODARI, G. (1986) - *Grammaire de l'imagination*, Paris : Messidor.
ROGERS, C. (1972) - *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
SERRES, M. (1991) - *Le tiers instruit*, Paris : Bourrin.
SNYDERS, G. (1971) - *Pédagogie progressiste*, Paris : Puf.
VON DER GUCHT, D. (1992) - La ritualité dans le cadre de la socialisation primaire. Eléments pour une socioanthropologie de la prime enfance, *Cahiers internationaux de Sociologie*, XCII, 32-57.
VAN UEXKUHL (1970) - *Mondes animaux et mondes humains*, Paris : Payot.
WATZLAWICK, P. (1988) - *L'invention de la réalité*, Paris : Seuil.